

**"Se monilukutaito on niin vitsin laaja!"  
Varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä  
monilukutaidosta varhaiskasvatuksessa**

Johanna Koskinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2021  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Koskinen, Johanna. 2021. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä monilukutaidosta varhaiskasvatuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 54 sivua + liitteet.**

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita monilukutaidosta varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemänä. Tutkimuksessa selvitettiin heidän ajatuksiaan siitä, millaiset ovat varhaiskasvatusikäisten mediakritiikin taidot sekä miten monilukutaitoa opetetaan varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tarkasteltiin tuen tarpeisten lasten mahdollisia erityistarpeita monilukutaidon suhteen.

Tutkimus oli laadullinen tutkimus. Aineisto koostui viiden varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastatteluista. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluin ja aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla.

Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat mielsivät monilukutaidon vuorovaikutukseksi. Vastauksissa korostui monilukutaidon moninaisuus. Tuloksissa näkyi, miten haasteellisesta käsitteestä on kyse. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat haastatteluissa esiin lasten puutteellista kykyä erottaa faktaa fiktiosta sekä huoltajien merkitystä siinä, mitkä lasten mediakritiikin taidot ovat. Monilukutaidon opettamisesta tutkimuksessa nousi tärkeinä seikkoina monimodaalinen viestintä, kokeileva asenne sekä dialogisuus. Vastauksissa pidettiin tärkeänä myös varhaiskasvatuksen henkilöstön valistamista monilukutaidon opettamisen suhteen. Tuen tarpeisten lasten erityistarpeista varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat hyöty- ja haittanäkökulman. Tuen tarpeisten lasten kommunikoinnin sekä osallisuuden kannalta monilukutaito tuo mahdollisuuksia, toisaalta eri välineiden käytön myötä tuen tarpeisilla lapsilla nähtiin esiintyvän muita lapsia enemmän haittavaikutuksia. Yksi tulevaisuuden haasteista onkin lisätä tietoutta

monilukutaidon opettamisesta varhaiskasvatuksessa, jotta huoltajia voitaisiin tukea kasvatustehtävässä tämän päivän maailmassa.

Asiasanat: monilukutaito, mediakasvatus, monimodaalisuus, varhaiskasvatus, erityisvarhaiskasvatus

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>4</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
1.1 Lukutaidosta monilukutaitoon .....	7
1.1.1 Uudet tekstitaidot .....	9
1.2 Monilukutaidon osa-alueet.....	10
1.2.1 Tekniset tiedot ja taidot.....	10
1.2.2 Mediatuntemus .....	12
1.2.3 Informaation hallinta .....	13
1.3 Moniulotteinen monilukutaito.....	14
1.4 Monilukutaito varhaiskasvatuksessa.....	15
1.4.1 Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa.....	18
1.4.2 Monilukutaito ja mediakasvatus .....	19
1.5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	19
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>21</b>
2.1 Tutkimuskonteksti.....	21
2.2 Tutkimukseen osallistujat.....	22
2.3 Tutkimusaineiston keruu.....	22
2.4 Aineiston analyysi.....	24
2.5 Eettiset ratkaisut.....	27
<b>3 TULOKSET</b> .....	<b>29</b>
3.1 Monilukutaito.....	29
3.1.1 Vuorovaikutus .....	29
3.1.2 Moninaisuus .....	29

3.1.3	Käsitteen haasteellisuus.....	30
3.2	Mediakriittisyys .....	31
3.2.1	Toden ja tarun sekoittuminen.....	31
3.2.2	Huoltajien valveutuneisuus .....	32
3.3	Monilukutaidon opettaminen varhaiskasvatuksessa.....	33
3.3.1	Henkilöstön valistaminen.....	34
3.3.2	Monimodaalinen viestintä.....	35
3.3.3	Dialogisuus .....	37
3.3.4	Kokeileva asenne .....	38
3.4	Tuen tarpeisten lasten erityistarpeet monilukutaidossa .....	39
3.4.1	Kommunikointi.....	40
3.4.2	Haittavaikutukset .....	42
<b>4</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>45</b>
4.1	Tutkimuksen tulokset.....	45
4.1.1	Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitykset monilukutaidosta.....	45
4.1.2	Mediakriittisyys .....	46
4.1.3	Monilukutaidon opettaminen varhaiskasvatuksessa.....	47
4.1.4	Tuen tarpeisten lasten erityistarpeet monilukutaidossa.....	48
4.2	Tutkimuksen vahvuudet ja rajoittavat tekijät.....	49
4.3	Mahdollisia jatkotutkimusaiheita .....	52
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>53</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>59</b>

# 1 JOHDANTO

Tämä tutkimus tarkastelee monilukutaidon ilmiötä varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemänä. Vaikka tänä päivänä monilukutaito tiedostetaan tärkeänä osana nykylasten kansalaistaitoja, on meillä edelleen osa kasvattajia sekä vanhempia, jotka pyrkivät pitämään vanhasta kiinni. Aika on kuitenkin muuttunut ja lasten tarpeet eroavat entisestä. Maailma on jatkuvassa muutoksessa niin teknologisessa kuin sosiaalisessakin mielessä ja myös opetuksen alan tulee vastata tähän muutokseen. Ollakseen lukutaitoinen, tulee osata yhdistää olemassa olevaa tietoa, taitoa ja merkityksiä lukutaidosta uuteen, muodostaakseen taas uusia merkityksiä ja uusia konteksteja käyttäen tässä uutta teknologiaa (Anstey & Bull 2006, 1). Näin ollen koko opetuksen kenttä on vallankumouksen alla.

Itse lukutaitoa on tutkittu paljon. Suomalaislasten lukutaitoon ei kansainvälisen PIRLS-tutkimuksen mukaan vaikuta varhaiskasvatuksessa vietetyt vuodet, kun taas useimmissa maissa ajan pituudella on selvä myönteinen vaikutus lukutaitoon. Kodin panoksella oli puolestaan suuri merkitys, tutkimuksessa menestyivät parhaiten lapset, jotka saivat tukea vanhemmiltaan. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 51)

Tutkimukset monilukutaidosta ovat painottuneet perusopetuksen puolelle (mm. Leino 2019; Coiro ym. 2015; Kiili ym. 2017). Esimerkiksi kosketusnäyttöjen käytöstä varhaiskasvatuksessa on löydetty tutkimusnäyttöä, joka osoittaa niiden käytön vaikuttavan positiivisesti oppimistuloksiin (Xie ym. 2018). Tässä tutkimuksessa tahdon tarkastella aihetta varhaiskasvatuksen osalta, ja erityisesti kiinnostukseni kohdistuu tukea tarvitseviin lapsiin. Mikä on heidän asemansa oppijina digiajan maailmassa? Viimeisen kahden vuoden sisällä olemme myös olleet pakotettuja muutokseen maailmanlaajuisen COVID19-pandemian pakottaessa yhteiskuntaa kehittämään vaihtoehtoisia keinoja kanssakäymiseen ja yhteiskunnan pyörimiseen ilman ihmiskontakteja. Digitaalinen kehitys on kiihtynyt osa-alueilla, joita kukaan ei olisi arvannut vuoden 2020 alkaessa. Varhaiskasvatusikäisiin pandemian vaikutukset ovat olleet vähäisempiä, kuin

esimerkiksi kouluikäisiin lapsiin. Kuitenkin voidaan vain arvailla, mitkä ovat vaikutukset esimerkiksi vuorovaikutuksen osalta niille lapsille, jotka ovat opetelleet puhumaan aikana, jolloin muiden muassa varhaiskasvatushenkilöstö on ollut pakotettu käyttämään työssään kasvomaskeja. Miten valjastaa monilukutaito ehkäisemään syrjäytymistä ja osallistamaan myös heitä, joiden vahvuus ei ole puhuttu kieli? Kun annamme tukea, pitää tuen vastata tämän päivän odotuksia, jotka lapsiin ladataan. Erilaiset uudet kommunikoinnin välineet uudenaikaisine tekstikäsitteellisenä voivat avata kokonaisen uuden maailman heille, joiden kommunikointi on muiden varassa. Mutta tämä on mahdollista vain, mikäli opettajat ovat valmiita opettamaan näitä asioita lapsille.

Sen lisäksi, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat työskentelevät välittömässä kontaktissa tukea tarvitsevien lasten kanssa, jakavat he osaamistaan konsultointina suoraan ryhmän kasvattajille. Tutkimuksessani pyrin selvittämään varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä monilukutaidosta sekä sitä, millaisia erityistarpeita he kokevat tuen tarpeiden lasten omaavan. Lisäksi paneudutaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksiin lasten mediakriittisistä ja siitä, miten monilukutaitoa opetetaan varhaiskasvatuksessa. Tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen erityisopettajien koulutuksen kehittämisessä vastaamaan varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman vaatimuksia.

## **1.1 Lukutaidosta monilukutaitoon**

Jotta voitaisiin määritellä monilukutaito, tulee tarkastella hieman lukutaidon määritelmää. On huomionarvoista, että englannin kielessä termi literacy tarkoittaa niin luku- kuin kirjoitustaitoakin ja esimerkiksi termillä literate tarkoitetaan paitsi nämä taidot hallitsevaa, myös sivistynyttä henkilöä (Merilampi 2014, 131). Tässä tutkimuksessa käytän sanasta literacy suomenkielistä sanaa lukutaito. Lukutaidon ja yhteiskunnan eri osa-alueiden suhteesta johtuen lukutaidon määritelmä ei ole pysyvä (Anstey & Bull 2018, 3). Kun aiemmin lukutaidolla on käsitetty lähinnä kirjoitetun kielen ymmärtämistä

ja reagoitua siihen niin kirjaimellisesti kuin tulkitsevastikin, on nykyään kyse tästä myös kuvitetun ja äänitetyn kielen osalta (Merilampi 2014, 132). Freiren (1985) mukaan lukemista ei voida tarkastella pelkkänä sanojen lukemisena, koska jokainen sanojen lukeminen sisältää edeltävän maailman lukemisen sekä myöhemmän maailman uudelleenlukemisen. Saman kaltaisesti kuvaavat Anstey ja Bull (2018) lukutaitoa. Heidän mukaansa kieleen perustuva tietotaito ei riitä siihen, että yksilö voisi osallistua, neuvotella ja menestyä eri konteksteissa ja päämäärissä. He kuvaavat, kuinka lukutaito on ajan saatossa muovautunut sosiaalisesti toiminnaksi, joka edellyttää pääsyä ja käyttömahdollisuutta eri lukutaitoihin ja niihin liitettäviin käyttäytymisiin, jotta niitä voidaan käyttää erilaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa yhteyksissä. Jo Freiren ajatuksessa kiteytyy monia monilukutaidon perusajatuksia, vaikka itse käsite kehitettiin vasta useampi vuosikymmen myöhemmin, vuonna 1994. Tuolloin neljäntoista tekstitaitojen alan asiantuntijoista koottu New London Group -ryhmä kehitti käsitteen *multiliteracies* (suomeksi *monilukutaito*), tavoitteenaan täydentää perinteistä lukutaidon pedagogiikkaa huomioimalla sekä kommunikaatiokanavien ja median monimuotoisuus että kasvava kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus (The New London Group 1996). Perusopetuksen opetussuunnitelma kiteyttää monilukutaidon koostuvan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taidoista, jotka auttavat oppilaita monimuotoisen kulttuurisen viestinnän muotojen ymmärtämisessä sekä oman identiteettinsä rakentamisessa (POPS 2014, 22). Kyse on laajasta tekstikäsitteestä, jossa tekstejä ovat sanallisten, kuvallisten, numeeristen, audiivisten ja kinesteettisten merkkijärjestelmien sekä niiden yhdistelmien avulla tuotetut sisällöt (Sintonen 2018, 15). Oleellista onkin siis se, että tekstit eivät ole pelkkiä tekstejä. Monilukutaito sisältää monia lukutaitoja, kuten medialukutaidon, kuvanlukutaidon, tietokoneenlukutaidon, informaationlukutaidon sekä kulttuurisen, eettisen ja kriittisen lukutaidon (Leino & Kallionpää 2016, 7).

Monilukutaidossa teksteillä on jokin viesti, jonka ne pyrkivät meille välittämään. Leino (2016, 52) määrittelee, että on olemassa kolme ulottuvuutta,



jotka tarvitaan näiden viestien lukemiseen ja tuottamiseen: tekniset tiedot ja taidot, mediatuntemus ja informaation hallinta. Lähestyn tässä tutkimuksessa monilukutaitoa varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemänä näiden kolmen ulottuvuuden kautta. Jotta pystyy toimimaan tietoyhteiskunnassa, on näiden hallinta tärkeää.

Käytännössä monilukutaitoinen osaa ”lukea” esimerkiksi visuaalisia merkkejä, äänen nyansseja, elekieltä tai kehontuntemuksia. Hän ymmärtää ja tunnistaa erilaisia sosiaalisia käytänteitä ja sääntöjä eri yhteyksissä ja sen, että ne ovat niin kulttuuri- kuin tilannesidonnaisiakin. Monilukutaitoinen osaa tarkastella ja tuottaa mediatekstejä kriittisesti, luovasti ja vastuullisesti. Monilukutaito on aktiivista toimintaa ja osallistumista. (Sintonen & Kumpulainen 2017)

Monilukutaito on ymmärrettävästi hankala käsite sisäistää. Sen moniselitteisyys liittyy vahvasti siihen, että kyse voi olla niin vanhasta kuin uudesta tavasta ajatella lukutaitoa (Provenzo 2011). Tämän lisäksi itse sanalla on useampia määritelmiä. Palsa, Pekkala ja Salomaa (2019, 44) nostavat esiin neljä erilaista määritelmää. Monilukutaidon voi ymmärtää joko

1. Yksittäisenä lukutaitona muiden lukutaitojen joukossa
2. Sateenvarjoterminä, joka pitää sisällään eri lukutaitoja omina monilukutaidon osa-alueinaan
3. Monilukutaitojen pedagogiikkana
4. Eri lukutaitojen yleisnimityksenä laaja-alaiseen tekstikäsitteeseen pohjautuville lukutaidoille.

### **1.1.1 Uudet tekstitaidot**

Uudet teknologiat ovat muokanneet suhdetta tiedon sekä käyttämiemme teknologisten välineiden välillä, jolloin kyetään laajentamaan toimintaa selvittääksemme ongelmia ja kehittämään uusia olosuhteita muutokseen tulee olla yhteistyökykyinen, monitaitoinen ja joustava (Yelland, Harrison, O'Rourke & Lee 2008, 8). New literacies eli uudet tekstitaidot voidaan tunnistaa käännteentekevistä muutoksesta teknologiassa ja siihen liitettävistä muutoksista

sosiaalisissa ja kulturelleissa tavoissa tehdä asioita, nähdä maailmaa, olla, ja niin edelleen (Coiro, Knobel, Lankshear & Leu 2008, 7).

Uudet tekstitaidot ovat visuaalisia, auditiivisia ja nopeita. Näiden tekstitaitojen hallinta vaatiikin laajemmat pohjataidot, kuin mihin ollaan totuttu. Jo varhaiskasvatuksessa on mahdollista alkaa harjoittamaan näitä taitoja.

## **1.2 Monilukutaidon osa-alueet**

Monilukutaidossa teksteillä on jokin viesti, jonka ne pyrkivät meille välittämään. Leino (2016, 52) määrittelee, että on olemassa kolme ulottuvuutta, jotka tarvitaan näiden viestien lukemiseen ja tuottamiseen: tekniset tiedot ja taidot, mediatuntemus ja informaation hallinta. Lähestyn tässä tutkimuksessa monilukutaitoa varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemänä näiden kolmen ulottuvuuden kautta. Jotta pystyy toimimaan tietoyhteiskunnassa, on näiden hallinta tärkeää. Jokaiseen edellä mainittuun osa-alueeseen liittyy vahvasti kriittinen, eettinen, kulttuurinen sekä sosiaalinen lukutaito (Leino 2014, 77). Seuraavaksi avaan näitä osa-alueita.

### **1.2.1 Tekniset tiedot ja taidot**

Teknisillä tiedoilla ja taidoilla tarkoitetaan monilukutaitoon liittyvää toimintaa, joka liittyy käytännön seikkoihin, kuten siihen, miten tiettyä mediaa käytetään tai mitä tietyllä ohjelmalla voidaan tehdä (Leino 2016, 76). Kyse on siis teknisestä osaamisesta, jota tarvitaan jotta voidaan toimia monilukutaidon kentällä, käsittäen niin perinteisen lukutaidon kuin ICT-taidotkin.

Vaikkakin monilukutaito on ilmiönä verrattain uusi, on siitä jo jonkin verran tutkimusta, etenkin teknisten taitojen suhteen. Tuoreessa Suomalaisten mediataidot -tutkimuksessa 12 vuotta täyttäneet suomalaiset arvioivat niin omia kuin muidenkin suomalaisten mediataitoja ja niiden tärkeyttä. Mediataitoja pidetään tärkeinä ja niiden oppimista taasen elinikäisenä prosessina. (Sanomalehtien liitto 2020) Tämä ajatus tukee monilukutaidon opettelemisen tärkeyttä jo lapsuudessa.

Ohjelmointia uutena opettamisen menetelmänä päiväkodeissa tutkittaessa havaittiin, että debuggaus (virheen testaaminen, etsiminen ja poistaminen) varhaiskasvatuksessa on monimodaalinen aktiviteetti, joka perustuu sosiaalisesti puheesta, osoittamisesta ja katseesta. Materiaali selvitti, miten perustavanlaatuisia ohjelmoinnin konsepteja ja periaatteita voidaan tutkia pienten lasten kanssa. Lapset voivat ymmärtää ohjelmoinnin toimintaa, analysoida sitä ja keksiä ratkaisuja itse ja ikätovereidensa kanssa. (Heikkilä & Mannila 2018.) Vaikka ohjelmointi itsessään mielletään tietotekniseksi taidoksi, ovat sen peruseriaatteet, itse taidot, harjoiteltavissa täysin ilman teknisiä laitteita.

On myös havaittu, että opettajien ja ikätovereiden tuella lapset pystyivät käyttämään orastavia lukutaitojaan jäsentääkseen ja tuottaakseen omia tekstejään. Lasten taitotason määrittelemistä pidetään tärkeänä, jotta opettajat voivat yksilöllisesti tukea yksilöllisesti lapsia näiden suorituksessa. Tutkijat totesivat, että kun nuoret lapset saavat päivittäin käyttää teknologiaa, tuottaa informaatiota ja luoda merkityksiä sosiokulttuurisesti relevantissa kontekstissa, on heillä mahdollisuus tulla osallisiksi 2000-luvun luku- ja kirjoitustaidossa. (Kirova & Jamison 2018.)

Uudella teknologialla on siis sijansa myös varhaiskasvatuksessa. Toisessa, Brasilialaisessa, tutkimuksessa kehitettiin älypuhelimeen applikaatio, joka tunnisti ja kertoi ääneen kuvakommunikaatiokortin sisällön tarvittaessa useaan kertaan. Tavoitteena oli auttaa sekä autististen että kognitiivisia haasteita omaavien oppilaiden harjaantumista tunnistamaan kuvakommunikaatiokortteja. Tutkimuksessa todettiin applikaation olevan toimiva ja helppokäyttöinen, ja sitä pidettiin mahdollisesti hyödyllisenä lapsille, joilla on kommunikaatiovaikeuksia. Tutkijat kehittävät tuotostaan eteenpäin, jotta se kannustaisi lasta oppimaan lisää. (Manrique, Kozma, Dirani, da Silva & Frere 2016.)

Vanhemmilla on varhaiskasvatuksen ja koulun lisäksi luonnollisesti suuri merkitys monilukutaidon kehittämisessä. On tutkittu, että lasten pääsy teknologiaan on eniten riippuvaista vanhempien asenteista, eikä esimerkiksi

sosioekonomisesta statuksesta tai laitteiden saatavuudesta. Kodin monitahoisten monilukutaitokäytäntöjen avulla monet lapset saavat tietoa lukutaidon operationaalisista, kulttuurisista ja kriittisistä ulottuvuuksista. Yhteyttä kodin ja koulun välillä voidaan vahvistaa tunnistamalla, että lapset oppivat tärkeitä taitoja liittyen lukutaitoon ja saavat tietoa maailmasta monimodaalisten työkalujen avulla. (Wong, 2015)

Kun puhutaan monilukutaidon tutkimuksesta, ei voida jättää huomiotta tuoretta suomalaista tutkimusta aiheesta, sen tulosten kuvatessa tämän hetken tilannetta hyvin. Marraskuussa 2019 julkaistussa ICILS 2018 -tutkimuksessa tarkasteltiin 8-luokkalaisten nuorten osaamista tietokoneen ja erilaisten tiedon käsittelyn, tuottamisen ja viestinnän ohjelmien käytössä. Kolmannes suomalaisnuorista menestyi erinomaisesti monilukutaidon arvioinnissa ja monilukutaidossa sijoituimme neljänneksi neljäntoista maan joukossa. Kuitenkin yli neljännes oppilaista sijoittui heikon osaamisen tasolle. Nämä oppilaat eivät osaa navigoida tietoverkoissa, löytää, arvioida ja hyödyntää tietoa, eivätkä myöskään tuottaa sisältöjä muille jaettavaksi. Heillä on hyvin heikot mahdollisuudet osallistua ja he ovat vaarassa syrjäytyä niin opinnoissa, työelämässä kuin yhteiskunnassa ylipäätään. (Leino ym. 2019, 56-57)

### **1.2.2 Mediatuntemus**

Tämän päivän, mediakulttuurin lapset, eroavat aiemman, kirjallisen kulttuurin lapsista siten, että heidän lukutaitonsa ja tapansa käyttää sitä ovat erilaisia (Kupiainen & Sintonen 2009, 67). Keskeinen osuus tätä eroavuutta on mediatuntemuksella, joka lapsilla kehittyy kuin huomaamatta, mutta johon kasvattajan tulee myös ohjata lasta. Mediatuntemuksen taitaja tietää kuinka eri mediat toimivat ja tuottavat merkityksiä, ymmärtää eri medioiden ominaispiirteitä ja sääntöjä ja mihin tarkoitukseen mitäkin mediaa käytetään (Leino 2014, 76). Varhaiskasvatusikäisellä tätä voidaan harjoitella esimerkiksi medialeikin keinoin itse tuottamalla eri mediasisältöjä.

On tutkittu, että erilaiset mediat ovat suuressa osassa suomalaisten lasten elämää jo pienestä asti. Lasten mediabarometri- tutkimuksen (2013) mukaan

internetiä käyttävät ainakin joskus 93% kaikista 0-8-vuotiaista lapsista ja jo alle puolivuotiaista lapsistakin puolet. Digitaalisia pelejä tutkimuksen mukaan pelasi ainakin joskus 62% lapsista. (Suoninen 2014, 90-91.) Onkin kiinnostavaa nähdä, miten taidot tulevat lähivuosina kehittymään.

### 1.2.3 Informaation hallinta

Informaation hallinta on osa-alue, joka liittyy vahvasti tekstien sisältöön. Sen hallintaan tarvitaan kykyä löytää, tulkita ja arvioida tekstiä, sekä käyttää sitä omiin tarkoituksiinsa. Informaation hallinta vaatii enemmän kognitiivista prosessointia, kuin muut monilukutaidon osa-alueista. (Leino 2014, 76.) Täten informaation hallinta ei ole jotain, mitä voitaisiin opetella mekaanisesti, vaan sen omaksuminen vaatii ajatustyötä. Globaalin median myötä lasten mediatulkintaympäristöä hallitsevat sellaiset toimijat ja sisällön tuottajat, joiden motiivit ja päämäärät voivat poiketa merkittävästi toisistaan (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 252)

Mediakriittisyys liittyy vahvasti informaation hallintaan. Misinformaatiolla tarkoitetaan tahattomasti levitettyä harhaanjohtavaa tietoa, disinformaatiolla taas tahallisesti levitettyä harhaanjohtavaa tietoa (Vehkoo 2020, 95). Nykyään molempia on valtava määrä tarjolla ja informaation hallinnalla yksilö kykenee arvioimaan näiden luotettavuutta. Kriittiseen lukutaitoon kuuluu oleellisesti tietämys siitä, että sosiaaliset käytännöt, esimerkiksi tekstit, ovat sosiaalisia konstruktioita. Niihin kuuluu olennaisesti arvot, valtasuhteet, luokittelut, tarkoitukset, säännöt, standardit ja perspektiivit sekä taipumus sulkea taas toisia pois. (Kupiainen 2019, 25). Tekstien tulkinnassa tulee siis olla tietoinen näistä ja huomioida sen kirjoittajan mahdolliset motiivit taustalla. Tämä tarkoittaa sitä, että asioilla on kaksi puolta ja että tieto, joka meille annetaan, on aina jonkun tulkinta aiheesta. Lasten kanssa tätä voi harjoittaa esimerkiksi tutkimalla kuvia eri suunnasta kuvattuna ja sitä, miten tietty tilanne näyttää tyystin erilaiselta riippuen siitä, kuka on kuvan ottanut.

Suomalaisten mediataidot -tutkimuksessa vastaajat arvioivat omat kykynsä median sisällön ja luotettavuuden arviointiin liittyvissä taidoissa merkittävästi

paremmiksi kuin muiden: omia taitoja pidetään lähes kiitettävänä, muiden taitoja vain tyydyttävänä (Sanomalehtien liitto 2020). Tämä voi olla petollinen ajattelutapa, mikäli omat taidot eivät ole linjassa omien uskomusten kanssa, mikä on hyvin mahdollista tutkimusten perusteella. Coiron, Coscarellin, Maykelin ja Forzanin (2015) tutkimuksessa 7-luokkalaisten nuorten kriittisestä lukutaidosta havaittiin, että vain 25% nuorista kykeni arvioimaan ja perustelemaan nettisivujen tiedon luotettavuutta hyväksyttävillä kriteereillä, joita tutkimuksessa olivat asiantuntijuus, auktoriteetti sekä tieteelliset todisteet. Myös tutkimuksessa, joka paneutui suomalaisten 6-luokkalaisten kykyyn arvioida sekä tieteellisen että kaupallisen terveystiedon luotettavuutta, havaittiin lasten kriittinen lukutaito heikoksi, etenkin kaupallisen julkaisun suhteen (Kiili, Leu, Marttunen, Hautala & Leppänen 2017, 552).

### **1.3 Moniulotteinen monilukutaito**

Monilukutaito on useasta syystä monimutkainen käsite, ja sitä ymmärtääksemme meidän tulee tarkastella useampia moni-etuliitteisiä sanoja merkityksineen. Moni-sanalla avulla monilukutaidon käsitettä on haluttu laajentaa ainakin neljään suuntaan: monimodaaliseksi, monimedialaiseksi, monitilanteiseksi sekä monikulttuuriseksi (Luukka 2013, 3-4). Tärkeimpiä modaliteetteja ovat visuaalinen, verbaalinen, numeraalinen, auditiivinen ja kinesteettinen. Eri taiteenmuotojen rakentuessa yhdestä hallitsevasta modaliteetista, sisältävät ne myös piirteitä muistakin. (Räsänen 2015, 95.) Monimodaalisuus ikään kuin sitoo eri modaliteetit yhteen. Kyse on siitä, että eri kommunikaatiotilanteissa käytetään eri kommunikoinnin muotoja tehokkuuden takaamiseksi (Bateman, Wildfreuer & Hiippala 2017, 7). Monilukutaitoisella monimodaalisuuden hallinta on kykyä toimia tarkoituksenmukaisesti erilaisia muotokieliä sisältävien tekstien kanssa (Luukka 2013, 3-4). Tänä päivänä lasten tapa kohdata tekstejä muuttuu jatkuvasti ja perinteisen tekstin tulkitsemisen sijaan liikutaan tekstien, modaliteettien ja median kentällä edestakaisin ja limittäin (Erstad & Gillen 2019, 36).

Media-sana monilukutaidon yhteydessä tarkoittaa välinettä ja ympäristöä, jossa tekstit sijaitsevat, joiden avulla ne on tuotettu ja joiden keinoja tekstit hyödyntävät. Monilukutaidossa monimediaisuus tarkoittaa eri medioiden käyttötaitoa, niiden toimintatapojen ymmärtämistä ja niiden huomioonottamisen tekstejä tulkitessa ja tuottaessa. (Luukka 2013, 3-4)

Monitilanteisuudella viitataan siihen, että monilukutaitoinen ymmärtää, mikä merkitys tilanteella on lukemisen ja kirjoittamisen käytänteisiin ja osaa toimia erilaisissa tilanteissa niiden vaatimalla tavalla (Luukka 2013, 3-4).

Monilukutaidolla on mahdollisuus tukea monikulttuuristen lasten kiinnittymistä yhteiskuntaan löytämällä uusia tapoja toimia ja kohdata muita moninaisessa yhteiskunnassa, joka muuttuu alati (Grönholm 2018, 45). Monikulttuurisuus monilukutaidon kontekstissa tarkoittaa kuitenkin kansallisten ja kielellisten kulttuurien lisäksi erimerkiksi eri tiedonaloja, joiden omat kielensä ja tapansa rakentaa tekstejä monilukutaitoinen osaa ottaa huomioon lukiessaan ja tuottaessaan tekstejä. (Luukka 2013, 3-4) Näitä eri kulttuureja, joita ymmärtääkseen tulee tehdä juuri tietynlaisia tulkintoja, on tänä päivänä valtava määrä. Lapsi voi esimerkiksi muuttaa toimintaansa ympäristönsä mukaan: kotona käyttäytyään eri tavalla, kuin esimerkiksi harrastuksissa. Myös samanlaisten viestien sanoma voi olla eri tilanteesta ja toimintakulttuurista riippuen. Tällainen tulkintojen tekeminen ja niiden mukaan toimiminen vaatii lapselta monilukutaitoa. Ylirajainen media vaatii tulkitsijaltaan perinteisen lukutaidon sijaan visuaalista ja esteettistä hahmottamista, kykyä tehdä valintoja, luovaa ajattelua sekä kykyä toimia toisten kanssa yli kulttuurirajojen (Grönholm 2018, 44). Jotta voidaan toimia globaalissa monikulttuurisessa maailmassa sekä moninaisissa viestintä- ja mediaympäristöissä, tarvitaan moninaisuutta (Kupiainen 2016, 29).

#### **1.4 Monilukutaito varhaiskasvatuksessa**

Esping-Andersen (2002) toteaa, että varmistaaksemme, ettei vähäosaisuus periydy, tulee yhteiskunnan kompensoida lasten perheiltä saamaa vähäisempää

oppimisen tukea laadukkaalla varhaiskasvatuksella (Esping-Andersen 2002, 98). Millsin (2011) tutkimuksessa monilukutaidon opettamisesta tutkija teki löydöksen, joka osoitti että oppilaiden valmiiksi olemassa oleva kulttuurinen tietämys ja sosiaalinen status olivat merkittävässä roolissa sen suhteen, kenellä oli pääsy moninaisiin mediaympäristöihin, jotka mahdollistivat monilukutaidon kehittymisen (Mills 2011, 121). Jo varhaiskasvatuksessa onkin mahdollista tasata lasten valmiuksia kasvaa monilukutaitoisiksi koululaisiksi tarjoamalla mahdollisimman varhaisessa vaiheessa lapsille mahdollisuuksia moninaiseen viestintään.

On huomionarvoista, että jo pienet lapset ovat kykeneviä monenlaiseen monilukutaidolliseen toimintaan. Vaikka luku- ja kirjoitustaitoa ei vielä perinteisessä mielessä ole, voivat pienetkin lapset olla kompetentteja kun tekstejä ajatellaan laajemmin (Mustola & Koivula 2017, 261). Käytännössä lapset lukevat viestejä varhaiskasvatuksessa jatkuvasti. Päiväkotimaailmassa kuvien käyttö toiminnan pohjana on perinteisesti ollut vahvasti osa ryhmien arkea, ja etenkin erityisvarhaiskasvatuksessa kuvatuki on yksi tavoista lapsen yksilölliseen tukemiseen. Kuvitettu päiväjärjestys kertoo lapselle, mitä on päivän aikana luvassa. Lavuaarilla on kuvat osoittamaan, miten käsien pesu tapahtuu. Pelejä pelatessaan lapset tulkitsevat noppaa sekä pelilaudan kuvia kommentoina ja toimivat niiden mukaan. Kaveri piirtää toiselle lapselle kuvan, jonka viestinä on että tämä on hänen ystävänsä. Sadutuksessa lapsi keksii itse tarinan esimerkiksi kuvan tai esineen pohjalta. Ei voida tietää, millaiset monilukutaidot ovat tulevaisuudessa opettamillamme lapsille niitä tärkeitä taitoja. Tehtävämme onkin herättää lasten kieli- ja tekstitietoisuutta ja tarjota tilaisuuksia toimia näissä monimuotoisissa tekstiympäristöissä. Luukka (2013, 4) toteaa, miten lasten mahdollisuudet toimia monimuotoisten tekstien parissa koulun ulkopuolella ovat erilaiset, jolloin koulun tulee opettaa lapsille valmiuksia monilukutaitoon ja tarjota työvälineitä erilaisten tekstien kanssa toimimiseen. Sama voidaan laajentaa koskemaan myös varhaiskasvatusta lasten omalla kehitystasolla.

Varhaiskasvatustoimintaa ja esiopetusta ohjaavat kansalliset asiakirjat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) sekä Esiopetuksen



opetussuunnitelman perusteet (2014). Näihin on kirjattu velvoittavia määräyksiä, jotka varhaiskasvattajien tulee huomioida työssään. Monilukutaidon katsotaan, yhdessä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kanssa, lisäävän kasvatuksellista ja koulutuksellista tasa-arvoa lasten välillä ja varhaiskasvatuksen tehtävänä pidetään näiden taitojen kehittymisen tukemista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 26). Esiopetuksen tehtävänä pidetään niin ikään lasten monilukutaidon kehittymistä yhteistyössä huoltajien kanssa (EOPS 2014, 18). Varhaiskasvattajien tulee näin ollen olla tietoisia näistä taidoista ja tukea niiden kehittymistä lapsilla. Suomessa on tutkittu, että yläluokkien opettajat ovat tietoisia monilukutaidon merkityksestä alallaan. Kieli nähdään tiedonrakennuksen työkaluna ja sitä käytetään tässä tarkoituksessa joustavasti. (Skinnari & Nikula 2017)

Monilukutaidon pedagogiikka pyrkii yksilön mahdollisuuksien kehittämiseen itseilmaisun ja kulttuuristen resurssien kautta. Tavoitteena on tehdä oppilaista osallisia yhteiskunnassa ja tuoda heidän äänensä kuuluviin. Tärkeää on myös pääsy kasvatuksen ja koulutuksen piiriin sekä sosiaalisiin ja materiaalsiin resursseihin. (Kupiainen 2016, 30.) Alle kouluikäisten kohdalla tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsille muodostuu käsitys siitä, miten teknologiaa käyttäen kuka vain voi tuottaa sisältöä, joka oikealla alustalla voi saada suurenkin yleisön.

Monilukutaitoa voidaan soveltaa pedagogiikkaan monin tavoin. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 1) olen soveltanut Ansteyn ja Bullin (2018) ehdotuksia varhaiskasvatuksen kentälle ja muokannut niitä lapsiryhmiin sopiviksi. Olen jaotellut toiminnan Leinon ulottuvuuksiin. Kuviosta on nähtävissä, miten mediatuntemuksen, teknisten tietojen ja taitojen sekä informaation hallinnan taitojen harjoittelu voi käytännössä tapahtua varhaiskasvatuksessa.

Kuvio 1. Monilukutaitoa sovellettuna varhaiskasvatukseen

Monilukutaitoa sovellettuna varhaiskasvatukseen (Anstey & Bull 2018 ja Leino 2016 mukailleen)		
<p><b>Mediatuntemus</b></p> <p>Opetetaan paperisista, elävistä, kuin digitaalisistakin monimodaalisista teksteistä</p>	<p><b>Tekniset tiedot ja taidot</b></p> <p>Tehdään oma uutislähetys</p> <p>Kirjoitetaan esim. blogia lasten kanssa</p> <p>Opetetaan lapsille tietoista modaliteettien yhdistelyä esim. taiteen keinoin</p>	<p><b>Informaation hallinta</b></p> <p>Tarkastellaan "uutisia" eri lähteistä (esim. mainokset, lehtijutut ym) ja keskustellaan, ovatko ne totta</p> <p>Tehdään uutisia siten, että eri ryhmät uutisoivat saman uutisen eri perspektiivistä</p>

#### 1.4.1 Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa

Varhaiserityiskasvatusta toteutetaan tänä päivänä inklusio-ideologian mukaisesti, mikä tarkoittaa sitä, että tuki ja palvelut toteutetaan lapselle kaikille yhteisissä palveluissa (Pihlaja & Viitala 2018, 19). Koulun puolella perusopetuksessa on käytössä kolmiportainen tuki, joka ulottuu myös esiopetukseen ja osa Suomen kunnista toteuttaa kolmiportaista tukea myös varhaiskasvatuksessa, vaikka virallisesti tähän on velvoite vain esiopetuksen osalta (Pihlaja & Viitala 2018, 31). Tukimallissa on kolme tasoa: yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki, näistä yleisen tuen kuuluessa kaikille lapsille ja erityisen tuen ollessa tukijärjestelmän korkein porras (Sandberg 2021, 29). Tuen järjestämisessä käytetään pedagogisia ja rakenteellisia tukitoimia sekä muita hyvinvointiin liittyviä ratkaisuja, ja tukea suunniteltaessa on huomioitava myös lapsen tarvitsema erityisopetus sekä hoidolliset ratkaisut (Heiskanen 2018, 101). Käytännössä mitä vahvempi tuen aste on, sitä intensiivisempää, kohdennetumpaa ja seurattumpaa tuki on.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön on kelpoinen henkilö, joka on kasvatustieteen maisteri pääaineenaan erityispedagogiikka, tai jolla on kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään sekä lisäksi erityisopetuksen

tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joista on säädetty valtioneuvoston asetuksella (Varhaiskasvatustilaki 2018, 30§).

#### **1.4.2 Monilukutaito ja mediakasvatus**

Mediakasvatuksen yhtenä tarkoituksena varhaiskasvatuksessa on vahvistaa lapsen mediataitoja ottamalla lapset mukaan suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan mediakasvatuksellista toimintaa yhdessä kasvattajien kanssa. Mediakasvatus ei edellytä laitteiden, sisältöjen tai opetusmenetelmien hallintaa, vaan koska kyse on laajemmasta kokonaisuudesta, voidaan mediakasvatusta toteuttaa todella monipuolisesti. (Valkonen 2016, 6.)

Mediakasvatus on kuulunut opetussuunnitelmiin jo 1970-luvulta lähtien. Monilukutaito voidaankin nähdä osana mediakasvatuksen jatkumoa. Siinä missä medialukutaito voidaan nähdä kulttuurisena lukutaitona, edellyttävät uudet osallistumisen, vuorovaikutuksen ja toimimisen tavat uudenlaista osaamista. Tekstien moninaisuus ja laajentunut teksti- ja lukutaitokäsitys linkittyvät tähän osaamiseen. Monilukutaidon määritelmä on saman kaltainen tekstien moninaisuuden ajatuksen tasolla. (Palsa, Pekkala & Salomaa 2019, 42.)

### **1.5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset näkemykset varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on monilukutaidosta varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena on saada tietoa monilukutaidon asemasta varhaiskasvatuksessa uuden varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetuksen opetussuunnitelman astuttua voimaan hiljattain. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen muokkaamisessa vastaamaan näiden opetussuunnitelmien tavoitteita. Tulokset ovat myös hyödyksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja muiden alan ammattilaisten ammatillisessa kehittämisessä vastaamaan tämän päivän vaatimuksia.

Tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia monilukutaidosta varhaiskasvatuksessa seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Mitä monilukutaidolla tarkoitetaan?
2. Miten lapset ilmaisevat mediakriittisyyttä?
3. Miten monilukutaitoa opetetaan varhaiskasvatuksessa?
4. Millaisia monilukutaitoon kytkeytyviä erityistarpeita tuen tarpeisilla lapsilla on?

Tuen tarpeisiksi lapsiksi tässä tutkimuksessa lasketaan sekä tehostetun että erityisen tuen piirissä olevat lapset.

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteuttamisen vaiheita. Alaluvussa 2.1 tarkastellaan tutkimuskontekstia. Alaluvussa 2.2 esitellään haastateltavat ja alaluvussa 2.3 aineiston keruu, jossa kerron aineistonkeruumenetelmästä sekä haastattelujen toteuttamisesta. Alaluku 2.4 käsittelee analyysimenetelmää sekä itse analyysin toteutusta.

### 2.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuskontekstini on monilukutaito varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemänä. Alkuperäinen ajatukseni oli tutkia varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä monilukutaidosta varhaiserityiskasvatuksessa, mutta työskenneltyäni konsultoivana varhaiskasvatuksen erityisopettajana huomasin, että mikäli tahdon saada koko varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastuualueen katettua, tulee minun laajentaa tutkimukseni piiriin koko varhaiskasvatus. Syy tähän on se, että inklusion vuoksi on vaikea, ellei mahdoton sanoa, mihin varhaiskasvatus loppuu ja mistä varhaiserityiskasvatus alkaa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on sängen monipuolinen rooli kasvattajien ohjaamisessa toimimaan yksittäisten lasten lisäksi koko lapsiryhmää tukemaan. Monilukutaito itsessään on ajankohtainen ilmiö varhaiskasvatuksessa, koska termi on vasta hiljattain tullut varhaiskasvatussuunnitelmaan sekä esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Tämän päivän maailmassa monilukutaidolla on yhä suurempi merkitys ja tuen tarpeisilla lapsilla monilukutaidon monipuolinen hallinta voi mahdollistaa osallisuuden aivan uudella tavalla. Koenkin, että varhaiskasvatuksen erityisopettajilla tulisi olla tietotaitoa, jota jakaa ryhmiin monilukutaidon suhteen. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, mitä monilukutaitoa huomioivia tuen muotoja varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat keksineet hyödyntää.

Laadullinen tutkimus on kontekstisidonnaista. Tämä tarkoittaa sitä, että sosiaalinen todellisuus, joka koostuu käsityksistä ja tulkinnoista, on riippuvainen kontekstista, näkökulmasta sekä henkilöstä, joka tilanteissa on. (Puusa & Juuti 2020, 81) Monilukutaidon tutkimuslähtökohdat ovat täysin erilaiset varhaiskasvatuksen kontekstissa, jos vertaa esimerkiksi aikuiskasvatukseen. Tutkimuksen teolle on tyypillistä, että tutkimukseen liittyvät ratkaisut koskien esimerkiksi aineiston keruuta tai tutkimustehtävää, voivat muuttua tutkimuksen teon aikana (Kiviniemi 2018, 73).

## **2.2 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseen osallistui viisi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Tutkimuksen tulosten näkökulmasta haastateltavien määrä olisi saanut olla suurempi. Haastateltavia tavoittelin lähettämällä sähköpostia useamman paikkakunnan varhaiskasvatuspäälliköille. Tämä tapa ei osoittautunut toimivaksi, sain vain yhden haastateltavan tätä kautta. Loput haastateltavat löysin omien verkostojeni kautta. Lähetin varhaiskasvatuksen erityisopettajille sähköpostia, missä kerroin tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista. Yksi haastateltava löytyi jo haastatellun henkilön vinkkaamana. Pyrin saamaan mahdollisimman heterogeenisen ryhmän haastateltavia, ja onnistuinkin siinä siten, että haastateltavien joukko oli sangen moninainen. Tutkimukseen osallistuvien iät vaihtelivat tasaisesti 28-60 vuoden välillä. Kaikki haastateltavat työskentelivät eri paikkakunnilla. Kaksi haastateltavaa työskenteli varhaiskasvatuksen erityisopettajana ryhmässä, kolme laaja-alaisena varhaiskasvatuksen erityisopettajana useammassa eri varhaiskasvatuksen yksikössä. Kuten varhaiskasvatuksessa pääosin, olivat myös tässä tutkimuksessa kaikki haastatellut naisia.

## **2.3 Tutkimusaineiston keruu**

Käytin tutkimushaastattelun lajina puolistrukturoitua, eli temahaastattelua. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset on laadittu etukäteen teorian

perusteella ja ne esitetään tutkittaville samassa järjestyksessä ja samalla tavalla. Siinä missä strukturoidussa haastattelussa tutkittava valitsee valmiista vastausvaihtoehdoista, saa puolistrukturoidussa haastattelussa kertoa omin sanoin. Puolistrukturoidussa haastattelussa on myös tutkijalla vapaus nostaa esiin sellaista, mitä ei kysymyksiä tehtäessä välttämättä tutkijalle tullut mieleen. (Puusa 2020, 111) En myöskään halunnut vaikuttaa vastauksiin omilla mielipiteilläni, joten siksikin puolistrukturoitu kysymysten asettelu valikoitui tähän tutkimukseen sopivaksi. Vähäinen kokemukseni tutkimuksen tekijänä vaikutti valintaan myös, puolistrukturoidun haastattelun ollessa varma vaihtoehto. Minulla oli valmis kysymysrunko, mutta annoin haastateltaville vapauksia, mikäli heillä ajatus johti toiseen tutkimuksen aiheen sisällä. Valmiit kysymykset varmistivat sen, että sain vastaukset haluamiini aihepiireihin, mutta en pitäytynyt niissä tarkasti.

Tutkimusta tehtäessä COVID19 -pandemian ollessa valloillaan, päädyin teams-keskusteluohjelmaan haastattelutilanteiden mahdollistamiseksi mahdollisimman turvallisesti. Haastattelut toteutin Nummelasta käsin. Teams mahdollistaa kasvokkain käytävän vuorovaikutuksen, vaikka siitä jääkin uupumaan tiettyjä elementtejä, jotka saavutetaan vain paikan päällä haastattelutilanteessa. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) listaavat haastattelun etuja ja haittoja sangen kattavasti. Heidän mukaansa haastattelun etuihin kuuluu mm. se, että haastattelussa voidaan syventää jo saatuja tietoja ja esittää lisäkysymyksiä tai pyytää perusteluja väitteille. Myös, mikäli etukäteen osataan arvata, että aihe tuottaa monitahoisesti ja moniin suuntiin viittaavia vastauksia, on haastattelu hyvä tiedonkeruutapa. Koen, että monilukutaito on käsitteenä niin monimutkainen, että nämä haastattelututkimuksen edut ovat suuressa osassa omaa tutkimustani. Esimerkiksi mahdollisuus ajatusten vaihtoon haastateltavan kanssa ja niin kysymysten kuin vastaustenkin tarkentamiseen voi olla ratkaisevassa osassa, kun mietitään, millaista tutkimusmateriaalia saan.

Toteutin haastattelut keväällä ja syksyllä 2021. Neljä haastattelua suoritettiin Teams-sovelluksen avulla videohaastatteluna, yksi haastatteluista puhelimen välityksellä ilman videokuva, teknisistä syistä johtuen.

Haastattelujen kesto vaihteli 40–50 minuutin välillä ja ne nauhoitettiin litterointia varten. Yksi syistä, miksi päädyin valitsemaan puolistrukturoidun haastattelun, oli se, että suuntaa-antavaa haastattelurunkoa käyttämällä voisin varmistua siitä, että haastateltavat vastaavat niihin kysymyksiin, joihin vastausta tarvitsin, sekä toisaalta myös siitä, ettei haastattelu harhautuisi tutkimuksen kannalta väärin teemoihin. Tämä osoittautui hyväksi valinnaksi, sillä osa haastateltavista oli niin puheliaita, että toisaalta vastasivat suureen osaan kysymyksistä jo ensimmäisen kysymyksen kohdalla, ja pystyin haastattelussa edetessäni hyppäämään luontevasti näiden kohtien yli, ja toisaalta haastattelurunko taas mahdollisti aiheen palauttamisen alkuperäiseen kontekstiin. Teemahaastattelussa teema-alueet kysymyssarjoineen tulisikin esittää siinä järjestyksessä, joka kulloisellekin haastattelutilanteelle on luontevin, ja haastateltavan aloittaessa keskustelun aiheesta, joka sivuaa mahdollisesti haastattelussa myöhemmin käsiteltävää aluetta, voi haastatteliija johdatella keskustelun vastaamaan suunnitelmaansa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 104). Haastatteluissa pyrin ottamaan mahdollisimman neutraalin otteen. Neutraalius käsittää sen, että haastatteliija esittää kysymyksiä ja reagoi haastateltavan vastauksiin lähinnä kehottaen jatkamaan tai antaen lyhyitä, vastauksen riittävyttä kommentoivia palautteita (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 45). Pyrin siis tarkoituksella siihen, etten antautuisi syvälliseen keskusteluun haastateltavien kanssa, jotta heidän omat ajatukset tulisivat mahdollisimman muuttumattomina esiin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto pilkotaan osiin valitun menetelmän mukaisesti, ja aineistosta tehdään synteesejä ja kootaan se uudestaan. Tästä aineistosta saadaan johtopäätöksiä tekemällä tutkimuksen lopputulokset, joiden tieteellinen pohja on juurikin tässä aineistossa. (Puusa 2020, 146)

## **2.4 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa tutkin varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksia sisällönanalyysia käyttäen. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Sen lisäksi, että sitä voidaan pitää



yksittäisenä metodina, voidaan sitä pitää myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka on liitettävissä eri analyysikonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Aineiston analyysissa käytin teoriasidonnaista sisällönanalyysitapaa, jossa tutkijan ajatteluprosessiin vaikuttaa aineistolähtöisyyden lisäksi aikaisempi teorian tieto (Puusa 2020, 151). Aineisto ja teoria voivat kulkea ikään kuin vuoropuhelussa keskenänsä, jolloin päättely ei ole ainoastaan joko teoria- tai aineistolähtöistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110). Aineistoa lukiessani ja siihen tutustuessani pohjasin aiempaan teorian tietoon aiheesta, mutta se ei kuitenkaan ohjannut ajatteluani teemoja muodostaessani ja analyysia tehdessäni.

Ryhdyin toteuttamaan aineiston analyysiä nauhoitettujen haastattelujen kuuntelemisella sekä litteroimalla aineiston. Sanasanaista litterointia eli puhtaaksikirjoitusta voidaan tehdä koko haastattelusta tai litteroida vain osia (Hirsjärvi & Hurme 2014, 138). Itse litteroin vain haastateltavien puheet, mutta ne laadin sanatarkasti. Tätä varten kuuntelin nauhoituksia useamman kerran, jotta saisin haastattelut mahdollisimman tarkasti litteroitua. Yksityiskohdat, kuten minimipalautteet (esimerkiksi mumina), tauot sekä äänensävyt voidaan jättää sisällönanalyysissä kirjaamatta, koska analyysitavassa keskitytään haastattelussa puhuttuihin sisältöihin (Ruusuvuori & Nikander 2016, 430). Litteroitua materiaalia minulle kertyi yhteensä 52 sivua ja 15274 sanaa, Times New Roman -fontilla kirjoitettuna, fontilla 12 ja rivivälillä 1,5. Täysin aiheeseen liittymättömät välikommentit jätin litteroimatta.

Litteroinnin jälkeen luin haastattelut useampaan kertaan, jotta tuntisin aineistoni niin hyvin, kuin mahdollista, jotta analyysin toteuttaminen onnistuisi hyvin. Lukemisen jälkeen kokosin haastatteluista lyhyitä tiivistelmäauseita erilliseen Word-tiedostoon. Vastauksia kokosin löyhästi tutkimuskysymysotsakkeiden alle, jotta saisin näihin vastauksia. Tätä tiivistelmäauseiden keräämistä kutsutaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi, ja siinä karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Tämän jälkeen etsin samankaltaisuuksia vastauksissa ja värjäsin nämä saman värisiksi tiedostossa. Tätä nimitetään klusteroinniksi eli ryhmittelyksi, jonka tarkoituksena on etsiä

samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, jotka yhdistetään ja nimetään luokaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Näitä luokkia ryhdyin keräämään taulukkoon, jotta saisin jäsennettyä ajatuksiani. Luokista muodostui teemoja, jotka edustavat tiettyä kaavaa vastausten joukossa. Viimeisessä vaiheessa analyysin tekoa kirjoitin raportin analyysistä tutkimukseen. Tässä vaiheessa valitaan sopivimmat esimerkit aineistosta, analysoidaan valittuja otteita, peilataan tutkimuskysymykseen ja kirjallisuuteen ja lopulta tuotetaan raportti analyysistä (Braun & Clarce 2006, 87).

**Taulukko 1. Näyte aineiston analyysistä tutkimuskysymys 1. kohdalla**

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Päälouokka
H1: Monilukutaito on vähän sellainen just pelottavakin käsite välillä, kaikilla on vähän sellainen olo että minä en ymmärrä mitä se tarkoittaa enkä kehtaa myöntää sitä.	Epävarmuus käsitteestä	Haasteellinen käsite	Monilukutaito ja sen määritelmä
H5: Vähän epämääräsiä ajatuksia, pitää ihan miettiä et mitä siis on monilukutaito.			
H4: Sitä aina aattelee kauheen kapeekatseisesti, mut se on yllättävän laaja käsite--- sitä pitäis tavallaan ehkä enemmän puhua auki, et mitä se ihan oikeesti tarkoittaa.	Laaja käsite, kaipaa avaamista		
H3: --Ehkä semmonen ehkä vaikeestikin sisäistetty määritelmä välillä.	Vaikea käsite		
H2: Monilukutaito ei oo pelkkää tekstiä, vaan että pääsee syvälle asioihin--- keskitytään asioihin, sitä mun mielestä pitää lapsille opettaa et tutkitaan asioita, jäädään niinku pysähdytään asioiden äärelle ja yritetään katsoa sitä mahdollisimman laajasti, monelta kantilta.	Asian tarkastelu monelta kantilta	Moninaisuus	
H4: Supistettuna sanottuna jotta lapsesta tulis hyvin monilukutaitoisia niin meidän tarttis tehdä kaikkemme et ne oppis ja kehittyis ikään ku viestimään monella lailla.	Moninainen viestintä		

H1: --Mielestäni se on vuorovaikutusta, vastaanottamista ja viestimistä kaikin mahdollisin tavoin.	Moninainen viestintä	
H5: Se mitä mä käsitän, on et kaikkee muutaki ku kirjoitetun tekstin lukemista. Et tilanteiden lukemista, kuvien lukemista ja ympäristön lukemista ja vuorovaikutuksen lukemista ja semmost lukutaitoo.	Kirjoitettua tekstiä laajempi viestintä	
H1: --Monilukutaito sitten itsessään on, tavallaan erilaisia tapoja lukea, tai tulkita, tai viestiä kuvin ja sanoin --.	Eri tavoin viestiminen	
H2: --Et osaa itekin ilmaista, itekin olla, se monilukutaito auttaa viestinnässä, tulemaan vuorovaikutuksessa toisten kaa toimeen.	Ilmaisu	Vuorovaikutus
H3: Taito ymmärtää sitä ympäröivää maailmaa ja olla siinä täysvaltaisena jäsenenä niin se edellyttää sellasta monilukutaitoa, ja tulla ite ymmärretyks siinä.	Ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen	

## 2.5 Eettiset ratkaisut

Suomessa kaikilla tieteenaloilla tulee noudattaa yleisiä eettisiä periaatteita, joiden mukaan tutkija kunnioittaa tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta sekä sitoutuu toimimaan siten, ettei tutkittaville tule haittaa tutkimukseen osallistumisesta (TENK 2019). Noudatin tätä tutkimuksessani, koska kaikilla haastatteluihin osallistuneilla oli tieto siitä, että osallistuminen oli täysin vapaaehtoista eikä kieltäytymisestä tulisi negatiivisia seurauksia. On myös tutkijan vastuu tiedottaa tutkimukseen osallistujille selkeästi mitä tietoja heistä kerätään ja mihin niitä käytetään (TENK 2019). Jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle olin lähettänyt suostumuslomakkeen, jossa oli tiedot vapaaehtoisuudesta, ja vastaukseksi pyysin heitä lähettämään minulle sähköpostiviestin, jossa selvästi ilmoittavat osallistumisestaan sekä siitä, että ovat ymmärtäneet, mitä tutkimus pitää sisällään. Samassa yhteydessä he ovat saaneet Jyväskylän Yliopiston tietosuojailmoituksen sekä tiedotteen

tutkimukseen osallistumisesta, jossa on ollut tarkat tiedot siitä, mitä tutkimus pitää sisällään. Haastateltavilla oli myös tieto siitä, että tutkimuksessa kerätään tietoja iästä sekä työnkuvasta. Jo suunnitteluvaiheessa olisi hyvä pohtia, mitä tunnistetietoja tutkimuksen toteuttamiseen tarvitaan (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 418). Itse katsoin, että muut tunnistetiedot haastateltavilta eivät ole relevantteja tutkimuksen kannalta, joten muita tunnistetietoja haastateltavilta ei kerätty.

Olen käsitellyt aineistoa luottamuksellisesti koko tutkimuksen ajan, eikä kenelläkään muulla ole ollut pääsyä aineistoon, kuin minulla. Tutkimusaineiston olen sitoutunut hävittämään lopullisesti vuoden 2021 loppuun mennessä, kun sille ei enää ole tarvetta. Tutkittaville pitää kertoa aineiston säilytysajasta (TENK 2019). Tästä kerroin kirjallisesti tutkittaville ennen haastatteluja. Heillä oli myös tieto siitä, että haastattelut nauhoitetaan, ja kerroin selkeästi haastateltaville haastattelutilanteissa, milloin aloitin nauhoituksen ja milloin lopetin sen, jolloin tutkittavat tiesivät, mikä tuli nauhalle ja mikä ei. Tämän lisäksi haastatellut saattoivat erikseen pyytää, että en käyttäisi tutkimuksessani jotain heidän sanomaansa mahdollisesti henkilökohtaista asiaa, ja tähän sitouduin enkä näitä asioita edes litteroinut. Itse aineisto on suojattu salasanalla, ja jo litterointivaiheessa on haastateltujen oikeat nimet muutettu tunnisteiksi (H1-H5).

## 3 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään tässä luvussa. Alaluvussa 3.1 käsitellään sitä, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat käsittävät monilukutaidon. Alaluvussa 3.2 paneudutaan siihen, miten monilukutaitoa opetetaan varhaiskasvatuksessa. Alaluvussa 3.3 tarkastellaan sitä, millaiset ovat lasten mediakritiikin taidot, ja miten tätä opetetaan. Lopulta alaluvussa 3.4 käsitellään tuen tarpeisten lasten erityistarpeita monilukutaidon kannalta.

### 3.1 Monilukutaito

Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli sangen laaja käsitys siitä, mitä monilukutaito on. Teemoja nousi esiin kolme: vuorovaikutus, moninaisuus ja käsitteen haasteellisuus.

#### 3.1.1 Vuorovaikutus

Vastauksissa tuli ilmi vuorovaikutus ja se, miten monilukutaito on eri tapoja lukea ja tulkita viestejä. Vastauksissa tuli ilmi, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat ajattelivat asiaa pintaa syvemältä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat esiin ymmärtämistä ja ymmärretyksi tulemista, osallisuutta: "--Et osaa itekin ilmaista, itekin olla, se monilukutaito auttaa viestinnässä, tulemaan vuorovaikutuksessa toisten kaa toimeen." (H2) Osallisuus korostui vastauksissa yhdessä ympäröivän maailman ymmärtämisen taitojen lisäksi, seuraavassa esimerkki tästä.

Tärkeä aihe. Se on niin kuin varsinkin nykyään mun mielestä, se on oikeastaan kaiken oppimisen perusta. Varsinkin kun oma gradu on osallisuudesta niin näissä on paljon yhtäläisyyksiä osallisuuden ja monilukutaidon välillä. Taito ymmärtää sitä ympäröivää maailmaa ja olla siinä täysvaltaisena jäsenenä niin se edellyttää sellasta monilukutaitoa, ja tulla ite ymmärretyks siinä. (H3)

#### 3.1.2 Moninaisuus

Monilukutaitoa nähtiin kaikkialla ja sitä koettiin myös toteutettavan varhaiskasvatuksessa. Moninaisuus oli tulkittavissa Varhaiskasvatuksen

erityisopettajien vastauksista monilukutaidolle ominaisena seikkana: ”Supistettuna sanottuna jotta lapsesta tulis hyvin monilukutaitoisia niin meidän tarttis tehdä kaikkemme et ne oppis ja kehittyis ikään ku viestimään monella lailla” (H4). Monilukutaitoa ajateltiin valtavana kokonaisuutena eri elementtejä. Seuraavat esimerkit kuvaavat sitä, miten moninaista varhaiskasvatuksen erityisopettajat ajattelivat monilukutaidon olevan juuri varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Et jos miettii että kieli on kaiken alku ja loppu, niin monilukutaito sitten itsessään on, tavallaan niinkun, erilaisia tapoja lukea, tai tulkita, tai viestiä kuvin ja sanoin ja kaikkea ja sen niinku tavallaan, se on niin semmonen, niin iso kokonaisuus tavallaan kaikkea, niin mielestäni se on vuorovaikutusta, vastaanottamista ja viestimistä kaikin mahdollisin tavoin. Must niinku, on hyvin vaikea löytää tavallaan jos mä mietin että mitä mä teen ryhmässä niin miksi minä teen sitä ja mitä minä pyrin tarjoamaan tällä lapsille, niin on hyvin vaikea löytää mitään asiaa, mikä ei tavalla tai toisella olisi luettavissa monilukutaitoon. (H1)

Se mitä mä käsitan, on et kaikkee muutaki ku kirjoitetun tekstin lukemista. Et tilanteiden lukemista, kuvien lukemista ja ympäristön lukemista ja vuorovaikutuksen lukemista ja semmost lukutaitoo, sille mä sen ymmärrän ja ku ite miettii varhaiskasvatuksessa sitä monilukutaitoo ni se on melkein suuremmassa osassa ku lukutaito. (H5)

Lasten kanssa keskustelemista ja asioihin paneutumista pidettiin tärkeänä elementtinä monilukutaidon omaksumisessa. Pohtimista ja asioiden pyörittelyä, keskustelemista lasten kanssa pidettiin ensisijaisen tärkeänä taitona monilukutaidon kannalta. Esimerkit tuovat esiin syvällisempää osaa vastauksissa.

Monilukutaidossa tärkeää on mun mielestä ehdottomasti siis looginen päättely ja oivaltaminen, ja jos mietitään symboleja ja kuvatulkintaa, johtopäätösten tekemistä, tutkimista tai jotain luonnontieteen asioita, ni sehän on, monilukutaito on tämmöstä monikanavaista viestintää. Niin sehän ehdottomasti on ehkä erityispedagogiikan ydintä taas tietyllä tapaa. (H1)

Monilukutaito ei oo pelkkää tekstiä, vaan sitä että pääsee syvälle asioihin.. Ja lähetään jo kirjan kannesta, keskitytään asioihin, sitä mun mielestä pitää lapsille opettaa et tutkitaan asioita, jäädään niinku pysähdytään asioiden äärelle ja yritetään kattoo sitä mahdollisimman laajasti, monelta kantilta. (H2)

### 3.1.3 Käsitteen haasteellisuus

Toisaalta vastauksissa nousi esiin myös se, että monilukutaitoa pidettiin vaikeasti määriteltävänä sekä yllättävän laajana käsitteenä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat sanoittivat käsitettä laajaksi: ”Se monilukutaito on niin vitsin laaja! Et siihen kuuluu niin paljon!” (H2). Pohdinnoissaan varhaiskasvatuksen

erityisopettajat kuvailivat monilukutaitoa vaikeaselkoiseksi, mutta toisaalta toivat vastauksissaan ilmi syvällistä ymmärrystä aiheesta. Kauttaaltaan monilukutaitoa pidettiin tärkeänä asiana. Esimerkissä haastateltava aloittaa miettimällä käsitteen haastavuutta, ja toisaalta kertoo siitä miten on avannut aihetta työyhteisössä.

Monilukutaito on vähän sellainen just pelottavakin käsite välillä, kaikilla on vähän sellainen olo että minä en ymmärrä mitä se tarkoittaa enkä kehtaa myöntää sitä. Niin tuota... Sitä mä ainakin tossa huomasin työyhteisössä kun mä ajattelin vähän avata tätä kokouksissa ja muuta, niin sanoin näin, että monilukutaito on vähän niinku moni muukin asia varhaiskasvatuksen arjessa, et se on vähän niinku kaikkialla läsnä ja kaikessa läsnä. (H1)

Moni vastaajista ajattelikin edellisen esimerkin tapaan, että käsite kaipaa avaamista päiväkotien työyhteisöissä. Osa haastatelluista myönsi, että aihe vaatii heiltä itseltäänkin tarkempaa mietintää, ja että koko termi on vaikea sisäistää: ”Mietin monilukutaito-sanaa, ehkä sitä aina aattelee kauheen kapeekatseisesti, mut se on yllättävän laaja käsite--- sitä pitäis tavallaan ehkä enemmän puhua auki, et mitä se ihan oikeesti tarkoittaa.” (H4)

## 3.2 Mediakriittisyys

Lasten mediakriittisyydestä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli sangen yhteneviä ajatuksia. Vastauksissa nousi paljon huolta lasten mediakritiikin taitojen suhteen. Teemoja nousi kaksi: toden ja tarun sekoittuminen sekä huoltajien valveutuneisuus.

### 3.2.1 Toden ja tarun sekoittuminen

Suurin osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista oli sitä mieltä, että lapset eivät osaa vielä hahmottaa sitä, mikä on totta ja mikä ei. Osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista näki, että joiltakin lapsilta löytyy jo taitoa, jonka avulla he voivat käyttää ja arvioida tietoa. Esimerkissä haastateltu kuvaa, miten median vaikuttavuudesta huolimatta lapsia ei tule aliarvioida.

Vaikka lapsia voi tavallaan höynäyttää ja huijata ni et sä voi esittää niille mitä vaan, ei niille kaikki mee läpi, et kyllä ne varmaan jollain lailla pystyy olemaan sitäkin (kriittisiä), mut kyl medialla pystytään varmaan pienen lapsen ajatuksiin vaikuttamaan tosi kovin. (H4)

Enemmistö varhaiskasvatuksen erityisopettajaista ajatteli, että lapsilla ei vielä ole tietotaitoa erottamaan totuutta valheesta: ”No ihan tää tämmönen puhdas sosiaalisesta mediasta ja internetistä tuleva tieto, kyllähän lasten on aika vaikea hahmottaa sitä että mikä on totta ja mikä ei.” (H1) Useammassa esimerkissä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat siitä, miten joillain lapsilla esimerkiksi pelimaailmaan uppoutuminen on mennyt liiallisuuksiin, ja silloin on myös vanhempia pitänyt ohjata asiassa.

Yksittäisten perheiden kanssa on erikseen tän teeman ympärillä otettu keskusteluja, on liittynyt muun muassa semmoseen et lapsi on uponnu niin vahvasti pelimaailmaan et hän kertoo olevansa tämä hahmo, hän haluaa et häntä kutsutaan vain tällä hahmonimellä. On tämmösi tapahtunut et lapsi ei pääse muiden leikkeihin mukaan kun muut ei tunne tätä hahmoa ja hän haluis vaan leikki tähän hahmoon liittyviä leikkejä. Niin tämmösiin on otettu ihan erikseen et hei istutaanko alas ja mietitään vähän. (H3)

Lapsille suunnattujen ikätasoisten ohjelmien ajateltiin olevan lapsen ymmärryksen tasolla. Vastauksissa nousi kuitenkin huolta ikärajoitettujen sovellusten, kuten TikTokin, jonka ikäraja on 13 vuotta, sisältöjen haitallisuudesta lapsille. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että useilla lapsilla oli pääsy tällaisiin sovelluksiin, ja että näissä sovelluksissa toimiminen toi myös tietynlaista statusarvoa toisten lasten keskuudessa. Esimerkissä haastateltava esittää konkreettisen ääriesimerkin siitä, millaisiin asioihin lapsi saattaa sosiaaliseen mediaan päästessään törmätä.

Lastenohjelmat on niinku ikätasosii et siinä voi tapahtuu jotain mitä lapsi käsittää et tätä ei voi oikeesti tapahtuu. Mut sit jos tulee jotain käsittämättömiä tiktokhömpötyksiä ja jotain haasteita mis syödään glitterii niin kauan et pyörrytään niin ei ne tietenkään voi ymmärtää sitä et mitä täs oikeesti nyt tapahtuu. (H5)

### 3.2.2 Huoltajien valveutuneisuus

Yhteinen ajatus oli, että lapset tarvitsevat aikuista käsittelemään tietoa, joka lapsia tämän päivän maailmassa ympäröi. Mediakritiikin taitoja pidettiin opeteltavina asioina, ja yhteinen ajatus oli kaikilla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla, kuten esimerkin haastateltavalla, että näitä taitoja tulisi opetella niin kotona kuin päiväkodissakin.

Ilman muuta pienet lapset tarvii siihen kasvattajan, vanhemman avun, siihen et he pystyy ikään kun hallitsemaan sen tietotulvan jota on saatavissa ja kuka sitä rajaa jos se ei ole vanhempi tai joku muu aikuinen, on liian iso tehtävä pienelle lapselle. (H4)



Mediakritiikin suhteen lasten taidoissa nähtiin yksilökohtaisia eroja. Kuitenkin erojen ajateltiin johtuvan enemmän huoltajien valveutuneisuudesta kuin lasten välisistä eroista: ” – toisilla on enemmän ku toisilla valmiuksia, joissain perheissä huoltajat enemmän puhuu siitä.” (H1) Mediakritiikkiä omaavia lapsia pidettiin kuitenkin selvänä vähemmistönä. Seuraavissa esimerkeissä näkyy, kuinka mediakritiikkiä omaavien lasten ajateltiin saaneen vanhemmiltaan ohjausta näissä asioissa.

Ei, ne ottaa kyl kaiken sellaisena kuin se on, ja siihen tarvitaan kylä kasvattajaaa, siihen tarvitaan aikuista ja siihen tarvis mun mielestä panostaa nykyistä nuorempana että auttais lasta ymmärtämään ja just sitä kriittistä ajattelua siinäkin kohta käyttämään. Ne on ihan yksittäisiä lapsia joiden kanssa näitä lapsia on jo sitten käyty, mut ei, kyl he ottaa asiat aika mustavalkoisina. (H3)

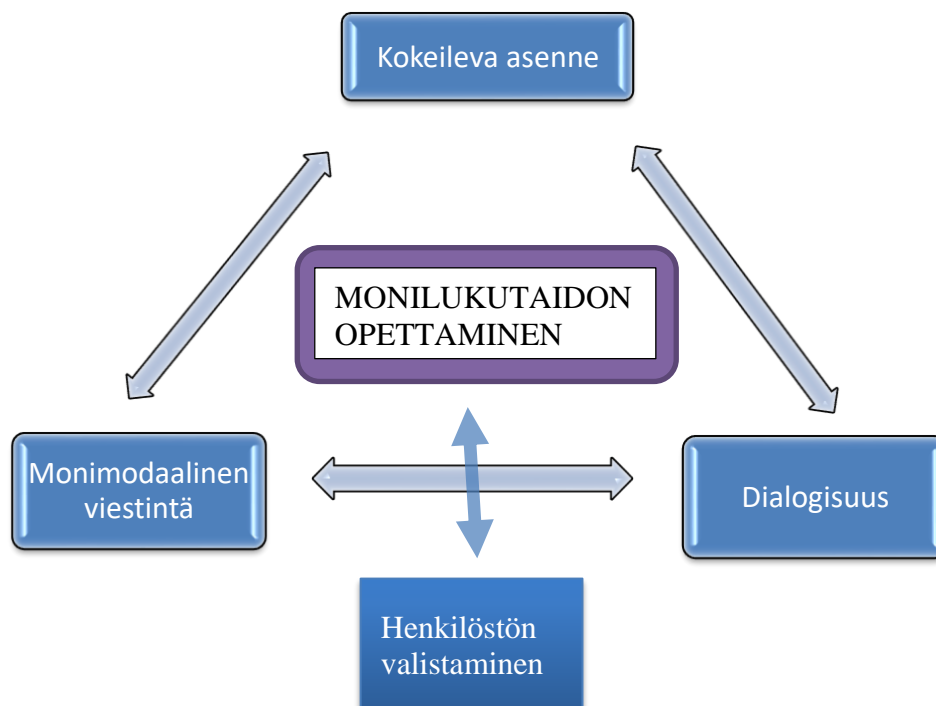
Sit voi olla ihan normatiivisesti kehittyvä lapsi, jonka huoltajilla on haasteita siinä tai jotka ei oo kauheen valveutuneet tai eivät seuraa mitä lapsi tekee niin mennään ojasta allikkoon. Aikuinenhan on se joka tarjoaa lapselle paljolti nää asiat, jos mieltii niin tää kuvamaailma, mainokset, se on aikuisten maailmaa, markkinoita ja muita, se on siitä kii et minkälainen maailma me luodaan niille lapsille. (H1)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli paljon myös huolta siinä, miten paljon lapset medialle altistuivat. Sen lisäksi että lapset tarvitsivat opastusta mediakritiikkiin, ajateltiin että lapset tarvitsivat rajausta niin median sisältöjen kuin ruutuajankin suhteen.

### **3.3 Monilukutaidon opettaminen varhaiskasvatuksessa**

Monilukutaidon opettamisesta varhaiskasvatuksessa nousi esiin neljä teemaa, joista kolme oli vahvasti yhteydessä toisiinsa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat tärkeänä roolinaan varhaiskasvatuksen henkilöstön valistamisen monilukutaidon suhteen. Itse lasten opettamisen suhteen teemoja nousi kolme: monimodaalinen viestintä, kokeileva asenne sekä dialogisuus. Kuviossa 2 on kuvattu teemat suhteessa monilukutaidon opettamiseen, seuraavissa kappaleissa kerrotaan näistä tarkemmin.

Kuvio 2. Monilukutaidon opettaminen



### 3.3.1 Henkilöstön valistaminen

Vastaajat kokivat, että jotta monilukutaitoa pystyttäisiin systemaattisesti tukemaan varhaiskasvatuksessa, pitäisi termiä avata henkilöstölle. Koettiin, että paljon tehdään ryhmissä, kuitenkin tiedostamatta, että se mitä tehdään, tukee monilukutaitoa. Ajateltiin, että suunnitelmallisuutta monilukutaidon opettamisessa tulisi olla nykyistä enemmän, kuten seuraavassa esimerkissä haastateltava avaa.

No mun mielestä ehkä, hirveän paljon tapahtuu sellasta niinku kaikissa ryhmissä kaikkien lasten kanssa ja kaikkien kasvattajien toimesta, tapahtuu tosi paljon asioita jotka juurikin on monilukutaitoa tai tukee sen kehitystä lapsissa, sitä ei aina tunnisteta eikä ymmärretä että se on sitä ja se on ehkä mun mielestä se ykkösasia, että pitäis juurruttaa sitä terminä ja avata sitä kaikille kasvattajille, että ne tunnistaa mitä ne on ne asiat, sisällöt ja osa-alueet, ja tunnistaa tavallaan että kun teen tällaista asiaa lasten kanssa niin se tukee monilukutaitoa sen asian avaaminen kaikille et kaikkii tunnista mistä siinä on kyse. (H1)

Konkreettisena keinona monilukutaidon vahvistamiseen varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat mallintavansa kuvien käyttöä kasvattajille. Kuvia

pidettiin tärkeänä osana viestintää ja niiden käyttämiseen toivottiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien puolesta koko päiväkotiryhmän henkilöstön sitoutumista. Seuraavassa sitaatissa esimerkki tästä.

Ite Varhaiskasvatuksen erityisopettajana on halunnu korostaa sitä näkökulmaa siitä että siinä kaikki pääsee osalliseksi siinä ryhmässä niin se vaatii monilukutaidon, ja asioiden tarkastelua monesta näkökulmasta et se ei riitä jos yhdellä lapsella on esimerkiksi kuvatuki tai tällöinen kommunikaatiokansio käytössä, et se ei riitä et kasvattaja käyttää sitä lapsen kanssa, vaan kyl se pitää olla koko ryhmän, tavallaan hallussa jollain lailla jotta se lapsi olis aidosti siinä ryhmän mukana. Yksilönäkökulmasta nimenomaan Varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolissa, niille lapsille joille se ei tule luontaisesti, joilla on haasteita siinä havainnoinnissa, tai missä tahansa, niin siihen tarvii se lapsi tukee mut siihen tarvii se koko ryhmä tukee. (H3)

Lähes kaikki vastaajista olivat ohjanneet työssään varhaiskasvatuksen ammattilaisia käyttämään eri TVT-välineitä, kuten sovelluksia. Ohjausta oli annettu mm. tiimipalavereissa sekä koulutuksissa. Kaksi vastaajista oli alkuun sitä mieltä, etteivät ole paljoakaan ohjeistaneet näissä asioissa, mutta asiaa mietittyään hekin huomasivat antaneensa käytännön vinkkejä aiheesta: ” – tai kylhän mä jaan näitä hyvistä appseista kokemuksia tai esim viittoma-appsin pyydän lataamaan ja tän tyylyisiä, mutta en sen enempää.” (H4).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat myös kertoivat ohjeistavansa sekä mallittavansa ryhmien henkilöstölle lasten osallisuuden lisäämistä monilukutaidon avulla, ottamalla lapsia mukaan päätöstentekoon ja miettimään yhdessä asioita. Seuraavan esimerkin haastateltava kuvaa, miten on konkreettisesti ohjeistanut ryhmien henkilöstöä monilukutaidon huomioimisessa osallistamisen näkökulmasta.

Mä yritän opettaa sitä kuvien käyttöä, ja et havainnollistetaan asioita et lapset ymmärtää et mistä on kyse, et lapset voi ite osallistua oli se vaikka aamupiiri, et ei se oo vaan sitä et aikuinen puhuu, et lapsia voi vähän haastaa tekemään asioita ja tutkimaan. Ja lapset voi osallistua aamupiirissa, vaikka et äänestetään, kumpi on kivempi, kissa vai koira, ne voi ite laittaa vaikka sen kuvan. ... Tän tyyppistä, hallitaan sitä osallistumista. (H2)

### 3.3.2 Monimodaalinen viestintä

Osallisuuden mahdollistamisen tärkeys korostui vastauksissa ylipäätään. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli monipuolisia keinoja arjessa saada viestejä ymmärrettävään muotoon eri lapsille. Monimodaalinen viestintä oli tärkeää myös monikulttuuristen lasten opetuksessa, ja sitä käytettiin myös vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Päiväkotiryhmissä oli paljon eri

variaatioita siitä, miten lasten ja perheiden kanssa pystyttiin toimimaan. Esimerkin haastateltava antaa konkreettisia esimerkkejä siitä, miten huomioi viestinnän eri muotoja kommunikoinnissa lasten kanssa.

Pyrin löytämään varsinkin erityislasten kanssa, sen aistikanavan tai tavan jolla on helpoin ottaa vastaan viesti, tai mikä on se ominainen tapa tulkita tai ymmärtää ympäröivää maailmaa ja sen kautta pyrin tukemaan sitä et riippuen lapsesta kuvitan esimerkiksi ympäristöä tai sanoitan ympäristöä, et mulla on esimerkiksi päiväjärjestys tosi monella lapsella ryhmässä, osalla ne on kuvia, itse asiassa mä jopa lähetän eräälle erityisen tuen lapselle edellisenä päivänä sanallisen kuvauksen päivästä. Ja sitte taas eräs lapsi jolle kirjoitettu teksti on motivoivaa, hänen päiväjärjestyksessä on kirjoitettua tekstiä post it -lapulla. (H1)

Ympäristön ja symboleiden tulkitseminen ja ymmärretyksi tuleminen nousi myös vastauksissa esiin. Varhaiskasvatuksessa monilukutaitoa tuettiin jo valmiiksi arjessa, joten sen irrottaminen muusta toiminnasta ja lasten tukemisesta nähtiin osin myös epäoleellisena, koska monilukutaitoa pidettiin niin keskeisenä asiana lasten arjen tukikeinoja suunniteltaessa, kuten seuraavan esimerkin haastateltava kuvaa.

En mä osaa erottaa tätä monilukutaitoa erilleen tästä työstä... Kyl se täytyy ihan samalla lailla tapahtua kun kaikki muukin tukeminen, et yhdessä mietitään, ensin tulee mieleen se et tosi paljon me tehdään työtä niiden lasten eteen, kellä se puheen tuottaminen tai puheen ymmärtäminen on vaikeeta ja sit otetaan kaikki ne mahdolliset keinot käyttöön miten heitä pystytään niinku tukemaan eli tavallaan sä haet niitä apukeinoja et miten saadaan tällasetkin lapset ikään kun osallistumaan ja tavallaan kokemaan ittensä samallailla erilaisissa tilanteissa samanlaisiks osallistujiks kun kaikki muutkin lapset, että mun mielest se on sellasta erilaisten keinojen löytämistä sen lapsen tueksi. Ja vuoropuhelulla tiettenki. (H4)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, että lasten kanssa tulisi hyödyntää tietotekniikkaa motivoinnissa. Monissa vastauksissa tuotiin esiin tietotekniikan hyötyjä, toisaalta myös haittapuolia nähtiin, kuten kiinnostuksen loppahtaminen muihin asioihin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkivät tietotekniikan osana tätä päivää ja lasten kokemusmaailmaa ja kokivat, että varhaiskasvatuksen kentän tulisi mukautua tämän päivän vaatimuksiin: "Koska fakta on se et ne tabletti- ja tietokonepelit kiinnostaa lapsia vaikka me kuinka haluttais et ne ei kiinnosta" (H5). Vastaajista ryhmissä toimivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttivät enemmän TVT-välineitä lasten kanssa, kuin konsultoivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Kaikki haastatellut kuitenkin kertoivat käyttäneensä lasten kanssa TVT-laitteita. TVT-välineet nähtiinkin pedagogisena keinona opettaa lapsille monikanavaista

viestintää, ja niiden käyttö opetuksen tukena nähtiin positiivisena asiana. Seuraavissa esimerkeissä näyte tästä.

Ja se mahdollistaa lapsille, kun se on niille useinkin tuttu väline, se mahdollistaa oppimisen. Koska lapset oppii eri tavalla, voi oppii kielellisesti, visuaalisesti, tekemällä ite, vaikka miten voi oppia,, toi on yks keino, se on aika monelle semmonen, ja varsinkin tukea tarvitseville pojille hirveen hyvä, saa ne motivoitumaan asioista. Ne opettaa meitä! Lapset ja ihmiset ollaan monipuolisia, käytetään monia kanavia. (H2)

Et mun mielestä kaikki se semmonen vanha perinne, semmonen et kaikki nää lorut ja laulut ja tämmöset esittävät leikit ja muut, et ne on vähentynyt tosi paljo päiväkodissa, et tavallaan niitten rikastuttaminen ja voisko siinä sit ikään ku aatella et käytettäis sitä osaamista, et tuotais siihen sit nykypäivää et saatais lapset niistä kiinnostuttua, et olis sitten niinku parhaillaan nyt niinku kaiken maailman ohjelmia näistä tableteista ja muiden välityksellä voidaan viritellä, et niitten yhteenviritäminen ja sillä lailla nykypäivässä oleminen. (H4)

### 3.3.3 Dialogisuus

Käytännön taidoista, joita varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät varhaiskasvatusikäisille lapsille merkityksellisimpinä monilukutaitoa ajatellen, nousi johtopäätösten tekeminen ja itsenäisesti ajatteleminen yleisimmäksi vastaukseksi. Näitä haastatellut lähtivät tulemaan dialogisuuden avulla: ”No ihan keskustelemalla, niinku me keskustellaan muutenki siitä mikä on totta ja mikä ei oo totta.” (H4) Dialogisuuteen liitettäviä tärkeitä taitoja olivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien mielestä kriittinen ajattelu sekä tutkimisen taidot. Seuraavassa esimerkissä tulee hyvin ilmi, miten haastatellut harjoittavat kriittisen ajattelun taitoja dialogisuuden avulla.

Miten mä ite lähin harjottaa niitä, ni mä käytin tosi paljon semmosii, ihan tämmönen käytännön esimerkki, noit Eetu ja Iitu kirjoja jois on kuvitettu tarina mut ei kirjoitettu tekstii, tosi paljon niitä että lasten piti kertoa sen kuvan perusteella et mitä siinä tapahtuu. Ja myös mitä mä tein siinä ni mä pyysin perusteluja sille. Et ei vaan se et hän tuli iloiseks kun se tuli tänne, vaan et mistä sä tiität et se on iloinen. Mist sä teit sen johtopäätöksen et se tuli iloiseks just siitä kun se tuli sinne. Et he harjoitteli sitä juttua et he teki niitä johtopäätöksiä ja mitä minä harjotin siinä oli et pyytää niit perusteluja ja et he oppisi ite et mistä mä tein tän johtopäätöksen. (H5)

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tukivat tutkimuksen mukaan lapsia näiden taitojen opettelemisessa eniten keskustelujen avulla. Heillä oli selvä ajatus siitä, että jo tämän ikäisten lasten kanssa pystyi käymään keskusteluja muun muassa piilomainonnasta, kuten yksi haastateltavista tuo esiin seuraavassa otteessa haastattelusta.

Se et lapset ymmärtää sen et siellä on paljon sitä piilomainontaa ja sitä sisältöjä tuotetaan ihan hirveesti markkinoinnin näkökulmasta. Semmosta keskusteluu voi käydä aika

nuorten kanssa. Mä kuulen jo viisvuotiaiden puhuvan tietyistä youtubettajista jotka on tehnyt sitä ja tätä ja tota, ja se lasten ymmärrys siitä et nää leluvalmistajat on lähettänyt näille ilmaseks näitä leluja jotta ne näkyy siellä ja jotta sinäkin niitä haluaisit niin sellaista keskusteluu huomaaan ite käyväni lasten kanssa. (H3)

Haastateltavat pitivät tärkeänä pyrkimystä löytää keino lasten kanssa viestimiseen, ja tätä myötä lasten osallistamiseen. Konkreettisena keinona Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat mallintavansa kuvien käyttöä kasvattajille, ja kuvittavansa myös itse toimintaympäristöä.

### 3.3.4 Kokeileva asenne

Jokainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoi käyttäneensä eri medioita lasten kanssa. Viidestä haastatellusta kaksi vastasi käyttävänsä eri välineitä lasten kanssa aktiivisesti, osana arkea. Nämä vastaajat olivat juuri ryhmässä toimivia varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Myös kolme muuta varhaiskasvatuksen erityisopettajaa vastasi käyttävänsä laitteita lasten kanssa. Juurikin jokapäiväisessä arjessa monilukutaidon opetteleminen konkreettisesti tutkimalla ja kokeilemalla tuli vastauksissa esiin. Seuraavassa esimerkit tästä.

Tartun niihin semmoisiin pieniin asioihin arjessa, käytän erilaisia applikaatioita missä voi manipuloida kuvia.oon tehnyt tulostamalla ja liimaa-leikkaa-tekniikalla, et huomaatteko, valokuvia voi manipuloida, niitä voi muuttaa. Huomaatko et tällä aplikaatiolla tehtiin sulle tän näköiset vaatteet, tällainen suu, et ootko oikeesti tän näköinen? Huomaatko et kaikki ei ole totta? Et oppisi pikkuhiljaa et kaikki ei ole totta minkä näet tai minkä kuulet, nää on tämmösiä millä monilukutaitoa tuon sinne arkeen, tosi pieniä ja konkreetteja lasten elämässä olevia asioita, sen sijaan että olis joku oppitunti aiheesta, sen sijaan mä teen arjessa juttuja. (H1)

Semmonen mitä oon käyttäny kun tabletit oli joka ryhmässä, paljon käytettiin yhdessä niitä tiedonhakuun. kun tuli joku kysymys niin kyl me yhdessä etittiin niist tietoa. Kyl me yritettiin nimenomaan käyttää niitä sellases asiassa kun joku kysyy jotain mitä mä en tiää, esimerkiksi joku kysyi semmosta asiaa et missä banaanit kasvaa ja mulla oli semmonen mielikuva et ne ei kasva puussa. Eikä ne kasvanutkaan!

(Haastattelija: "Eikö?!")

"Ei kun ne kasvaa jossain pensaassa! Tätä asiaa me selvitettiin yhdessä, niissä on aina kivoja kun nää sit päättyy sillee et jossain vaik yhteisessä kokouksessa nää lapset saa esitellä sen asian sit muille, et tätä me kysyttiin ja näin me sit etittiin sitä tietoa ja vastaus oli sit tämä." (H5)

Lasten teknisiä taitoja kuvailtiin hyväksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat olivat sitä mieltä, että näitä taitoja ei ole tarvinnut lapsille varsinaisesti opettaa ja lapset pitkälti keksivät itse, mitä tehdä. Vastauksissa tuli myös esiin se, miten nykylapsilla on jo kyky tuottaa itsenäisesti sisältöä.

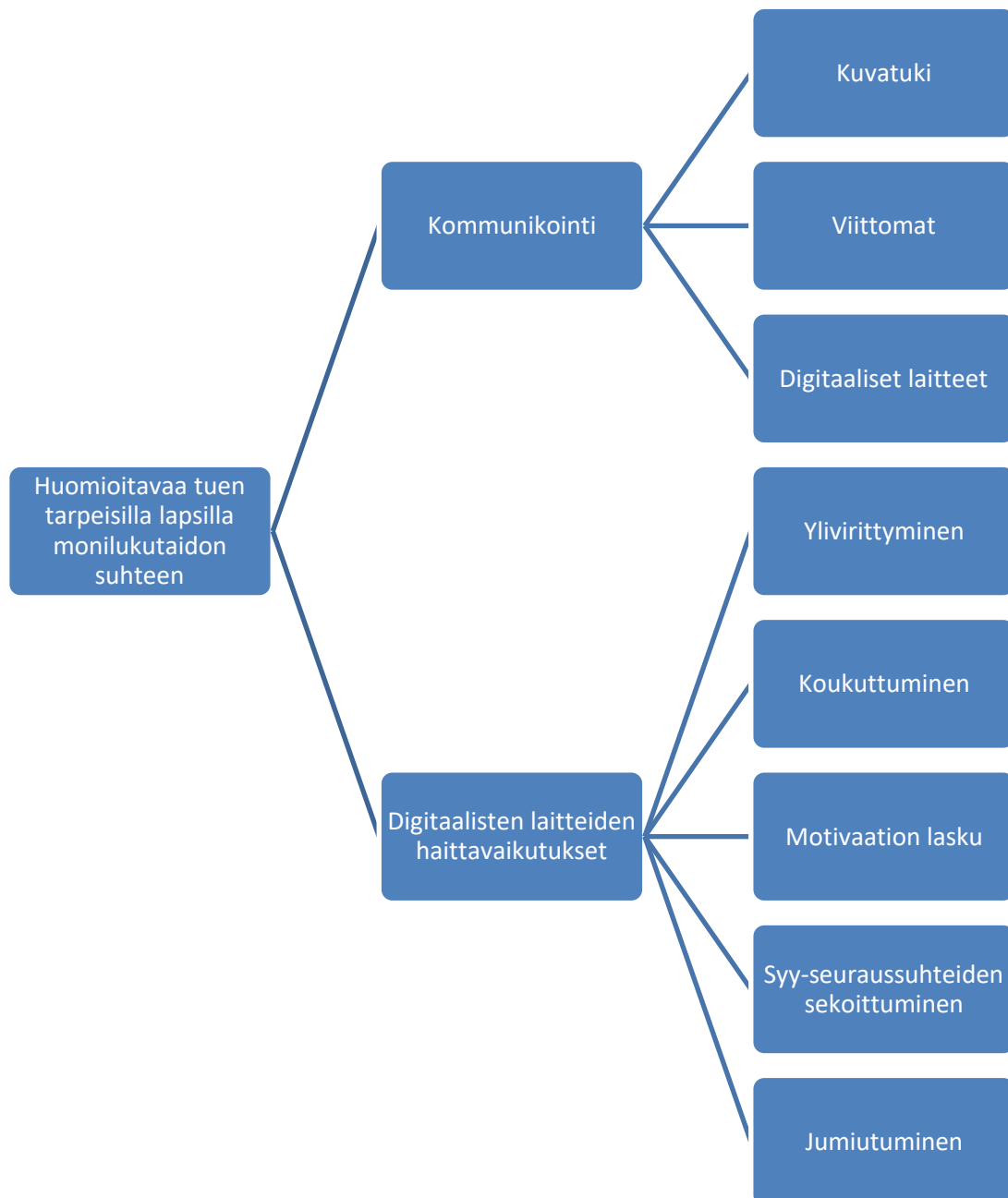
Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivätkin tärkeänä ennakkoluulotonta kokeilevaa asennetta lasten kanssa asioiden tutkimiseen. Esimerkin haastateltava kertoo, miten varhaiskasvatukseen voidaan tuoda elementtejä lasten mediakulttuurista ja oppia sen kautta.

Tarkastelemalla sitä asiaa monesta näkökulmasta. Otetaan rohkeesti niitä teemoja ja niitä aiheita sinne käsittelyyn et mitä lapset muutenki käyttää. Vaikka nyt youtubettaja ei kuuluis siihen varhaiskasvatussuunnitelmaan mut kun se on lasten maailmaa, niin mun mielestä rohkeesti otetaan näitä ja mietitään et miten tää on syntynyt, miten tää on tuotettu tää aineisto, ja lasten tajuisesti päästetään heidät kokeilemaan itekin, muuten siinä on aina kasvattajan apu ja se tuki siinä apuna, et ei jää lapsen ajattelun varaan. (H3)

### **3.4 Tuen tarpeisten lasten erityistarpeet monilukutaidossa**

Tuen tarpeisten lasten monilukutaitoon liittyvistä erityistarpeista nousi kaksi teemaa, kommunikointi sekä haittavaikutukset. Kuviossa 3 on kuvattu seikat, jotka nousivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa esiin asioina, joita tulee ottaa huomioon tuen tarpeisilla lapsilla monilukutaidon suhteen. Seuraavissa kappaleissa esitellään Kuviossa 3 esiintyviä tuloksia tarkemmin.

Kuvio 3. Huomioitavaa tuen tarpeisilla lapsilla monilukutaidon suhteen



### 3.4.1 Kommunikointi

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat esiin monilukutaidon merkitystä tuen tarpeisten lasten arkielämässä. Useissa vastauksissa korostui se, miten etenkin lapsilla, joilla on kielen kehityksessä haastetta, toi monilukutaito mahdollisuuksia vuorovaikutustilanteisiin. Etenkin kuvin tapahtuvaa viestintää



nostettiin vastauksissa esiin, ja ylipäättään viestintää muuten kuin pelkän puheen kautta, kuten haastateltava kuvaa seuraavassa.

Sit toisaalta usein erityisen tuen lapsilla on tiätkö ihan joku oma erityisherkyys saada tosi paljon hyötyä näistä asioista. Just no vaikka kielen ymmärtämisen haasteissa aukeaa semmoinen ihan uusi tapa kertoa ja ymmärtää kun käytetään vaikka sitten erilaisia viestintätapoja kun vaan sanat. (H1)

Vuorovaikutuksella taas nähtiin olevan valtava merkitys lasten kokemusmaailmassa. Vastaajat kokivat merkityksellisenä ryhmän jäsenenä toimimisen, osallisuuden. Kuvia ja viittomia pidettiin tärkeinä kommunikointitapoina. Pidettiin merkityksellisenä, että varhaiskasvatuksen opettajan lisäksi koko ryhmän henkilöstö ja heidän esimerkillään myös lapset olivat omaksuneet vaihtoehtoiset viestintäkeinot arkipäiväiseksi kommunikointitavaksi. Seuraavassa haastateltava kiteyttää varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatukset vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen merkityksestä.

Jos sun kommunikaatiokeinot on ne kuvat tai sulla ei oo kieltä muuten ni kylhän sä tarvit siihen tukee et sä olisit siinä täysvaltasena jäsenenä siinä ryhmässä, sä voit kommunikoida kaikkien kanssa kenen kanssa sä koet sen tarpeen ja halun. Vaatiihan se, se vaatii ihan hurjasti mut se tuokin ihan hurjasti. (H3)

Hyvin konkreettisenä esimerkkinä yksi vastaajista kertoi cp-vammaisesta lapsesta, jonka osallisuuden mahdollisti kommunikointi ei-perinteisin keinoin. Monilukutaidon avulla oltiin saatu suuria onnistumisen kokemuksia niin lapselle kuin koko ryhmällekkin. Nämä tilanteet tuli suunnitella ja ennakoida ja vaativat näin ylimääräistä panostusta, mutta onnistuminen nähtiin niin suurena, että se oli vaivan arvoista.

Me pystyttiin tekemään et kun me riimiteltiin vaiks lasten kanssa ni mä olin sopinu sen avustajan kanssa et mä kysyn tän riimiparin niinku siltä lapselta, niin sit heillä oli oikee sivu siin tietokoneel auki niin sit hän pysty sen vastauksen katseella sieltä hakemaan, et vaikka ne on näin pienii juttui niin ne on meille tosi merkittäviä ja tälle lapselle et hän pystyi osallistumaan. (H4)

Aina monilukutaidon hyödyt eivät olleet opettajasta lähtöisin, vaan lasten luovuudella oli osansa. Monilukutaito toi yllättävillä tavoilla rikkautta tuen tarpeisten lasten kanssakäymiseen muiden lasten kanssa. Yksi haastatelluista

kertoi mutistisesta lapsesta, jonka osallistamisessa muut lapset nousivat aktiivisiksi toimijoiksi.

Tässä ryhmässä just missä oli tää mutistinen lapsi. He lähtivät tekemään semmosta kuvakirjotusta toisille mitä eskarilaiset usein tekeekin. Kyllähän muut lapset osaa puhua, ja puhu tälle lapselle ni hän ymmärs sitä puhetta. Mut kun hän viesti paljon piirtämällä, ni muutki lapset otti et hei mä piirrän sulle viestin. Ja ne oli ihan mahtavia ja miten sekin kehitty siinä se taito. (H3)

### 3.4.2 Haittavaikutukset

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa tuli ilmi paljon seikkoja, jotka tulee huomioida tuen tarpeisten lasten kanssa erityisesti monilukutaidon osalta. Informaation hallintaan ja sen taitojen puutteeseen liittyviä haittavaikutuksia nostettiin esiin useissa vastauksissa. Näistä haittavaikutuksista nousi yksi teema vastauksissa. Koettiin, että tuen tarpeisten lasten kanssa tulee huomioida laitteilla vietettävä aika: ”--se tulee ottaa huomioon että kuinka paljon pystyy vaikka olla niinku digilaitteilla ennen ku virittyy yli eikä pysty rauhoittua –” (H1). Moni vastaajista toi ilmi huolta siitä, että vanhemmilla ei ole jaksamista rajoittaa ruutuaikaa. Tässä nähtiin ristiriitaa, sillä juuri nämä lapset tarvitsisivat vanhempiensa aikaa keskimääräistä enemmän. Esimerkissä haastateltava pohtii, mikä voi olla taustalla siinä, että tietyillä tuen tarpeisilla lapsilla hänen ajatustensa mukaan on enemmän ruutuaikaa kuin muilla lapsilla.

Valitettavan usein haastavasti käyttäytyvillä lapsilla ruutuaikaa tulee aika paljon kotona koska se voi olla ainoa keino saada se lapsi hetkeksi rauhoittumaan. Mikä on tietty harmi, et vois olla et vois olla parempi viettää aikaa yhdessä. Mut ehkä semmonen yhteys on. Varsinkin ei oppimisen pulmista kärsivät vaan haastavasti käyttäytyvät ja ylivilkkausoireiset tyypit taltutetaan jollain laitteilla. (H5)

Koettiin myös, että lapsilla ei tulisi olla yksin päätösvaltaa laitteiden ja niihin liittyvän ajankäytön suhteen. Osalla vastaajista oli kokemuksia siitä, että lapsilla oli laitteiden käyttö mennyt liiallisuuksiin: ”Jotkuthan pelaa salaa, ne kertoo meille et niillä on puhelin kun ne menee nukkumaan, salaa.” (H2) Ajankäytön hallinnan katsottiin kuuluvan selkeästi muille kuin lapsille. Todellisuudessa useissa tapauksissa vanhempien kuitenkin tiedettiin jättävän nämä päätökset lapsen vastuulle.

Varmaan ainaki siin, riippuu siit tuen tarpeesta. Kun mietin haastavasti käyttäytyviä tai impulsiivisia tai jotakin tällaisia vaik adhd-oireisia lapsia ni se pitäisi olla aika selvää et

he ei ite pääätä sitä miten paljon he käyttää, ei oo varmastikaan taitoa hallita sitä ajankäyttöä sen laitteen kans. (H5)

Ajateltiin, että varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli myös vanhempien valistamisella asiasta. Mediakritiikin ajateltiin olevan opeteltava taito, ei jotain mihin vain kasvetaan.

Vanhempien kans täytyy siitä puhua jos se on ongelma. Meidän pitää siitä puhua vanhemmille et miten tärkeä se on et se on kohtuullista se käyttö. Oon lastenki kanssa puhunu siitä, ja henkilökunta varsinkin eskarissa puhuu lasten kanssa siitä. Must se on vanhempien asia, nää on lapsia. Ei sitä voi ajatellakaan, pystyykö ne olla kriittisiä, sitähan pitää opettaa. (H2)

Tuen tarpeisilla lapsilla ajateltiin olevan taipumusta jumiutua laitteiden äärelle: " –just voi olla paljon sitä itsehillinnän vaikeutta et ei pysty lopettaa vaik jotain juttuu tai jää jumiin johonki hommaan mitä on vaan pakko saada lisää –" (H5). Tämän jumiutumisen johdosta lapsilla taas saattoi tulla ei-toivottua käytöstä: "Se on niille ihan hirveen tärkeä se maailma, välillä tuntuu et ne on hyvin riippuvaisia siitä, tulee raivareita jos otetaan pelit pois." (H2) Koukuttumista pidettiin suurena ongelmana näiden lasten kohdalla. Taipumusta koukuttumiselle ajateltiin olevan enemmän tuen tarpeisilla kuin muilla lapsilla.

Kokemushavaintona arjesta, esimerkiksi tällasen koukuttavan peli, virikkeellisen koukuttavan pelimaailman ja touhun vaikutus tuntuu olevan hirveen paljon voimakkaampi sellaisissa lapsissa joilla on esimerkiksi niinku itsehillinnän ja itsesäätelyn haasteita tai tunne-elämän haasteita tai tarkkaavaisuuden kanssa haasteita tai pulmia. (H1)

Pelaamisen ajateltiin laskevan motivaatiota muihin asioihin: "Mut sit siinä on myös se pelkonsa et ne on niin houkuttavia ja koukuttavia et mikään muu ei motivoi." (H1) Yhtäältä vastaajat pitivät tärkeänä, että lasten mediakulttuuria hyödynnettiin opetuksessa motivoivana tekijänä, toisaalta nähtiin hankalana se, että perinteisin keinoin ei tiettyjä lapsia saatu enää motivoitua. Palkkion saamista pelaamisen kautta pidettiin ongelmallisena asiana myös itsesäätelyn taitojen opettelemisen kannalta.

Mun mielestä pelaaminen on selkee esimerkki siitä. Et jos vaikka mietitään ADHD-tyyppisiä lapsia, et tämä homma, et jos hän oppii saamaan sen palkan helpolla pelaamisen kautta niin hänen on tosi vaikeä oppii arjessa säätelemään itseensä et se on niin, siinä on äärimmäisen selkee esimerkki. (H4)

Ylipäättään haasteet itsesäätelyn taidoissa nähtiin asettavan lapset alttiiksi median haittavaikutuksille. Ympäristöstä johtuvaa medialle altistumista nähtiin tapahtuvan runsaasti ilman, että siihen voitaisiin vaikuttaa, ja tuen tarpeiset lapset nähtiin erityisen haavoittuviksi näissä asioissa.

Ku heillä todellakin monella on itsesäätelynsä kanssa pulmaa, niin jotenkin sitä kautta, et kun mä en osaa vielä kunnolla itseeniäkään säädellä ja näin, niin sit taas kun miettii sitä mediatulvaa ja mitä mediasta tulee niin kyllä se ikään kun...Mä jotenkin aattelin et he on herkempiä median vaikutuksille. (H4)

Ongelmallisena nähtiin myös se, että tuen tarpeisilla lapsilla syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen on puutteellista. ”Just tämmösillä autismin kirjon lapsilla, kyllä se semmonen syy-seuraussuhteen ymmärtäminen ja muu, niin se jää pintapuolisemmaksi.” (H3) Ylipäättään tulkitsemisen haasteet nähtiin monilukutaidon kannalta merkityksellisinä: H2: ”--Kun mietin tuen tarpeisia lapsia, niin kauheen tärkeä asia, se on just se haasteellinen puoli lapsilla, kun voi olla just tulkitsemisen haasteita.” (H2) Näillä lapsilla ajateltiin myös olevan enemmän taipumusta sekoittaa tosielämä ja pelimaailma keskenään.

On vaikeaa ymmärtää et jos pelataan jotain peliä jossa hakataan ja tapetaan koko ajan, niin ei ymmärretä sitä et se normalisoituu, et just vaikka joku tollanen väkivalta tai tommone, et sitte ko leikeissä sanotaan et ymmärrätkö kun kaveria sattuu ku lyöt sitä nyrkillä, ni he ei meinaa ymmärtää. (H1)

## 4 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli paneutua monilukutaitoon varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemänä. Tutkimuksessa selvitettiin sitä, mitä varhaiskasvatuksen erityisopettajat ymmärtävät monilukutaidolla ja heidän ajatuksiaan siitä, millaiset ovat varhaiskasvatusikäisten mediakritiikin taidot sekä miten monilukutaitoa opetetaan varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin tuen tarpeisten lasten mahdollisia erityistarpeita monilukutaidon suhteen. Alaluvussa 4.1 alalukuineen käsitellään tutkimuksen tuloksia ja alaluvussa 4.2 tutkimuksen vahvuuksia ja rajoituksia. Lopulta luvussa 4.3 pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 4.1 Tutkimuksen tulokset

#### 4.1.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitykset monilukutaidosta

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatukset monilukutaidosta pystyttiin jaottelemaan kolmeen teemaan: vuorovaikutus, moninaisuus ja käsitteen haasteellisuus. New London Group -ryhmän alkuperäisen *multiliteracies* (suomeksi *monilukutaito*)-termin tavoitteena oli huomioida kommunikaatiokanavien ja median monimuotoisuus sekä kasvava kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus (New London Group 1996). Varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastaukset moninaisuudesta ja vuorovaikutuksesta toivat esiin ymmärrystä aiheesta, käsitteen haasteellisuutta kuvastavat vastaukset puolestaan kertovat siitä, että tulevaisuudessa monilukutaidosta on tärkeää puhua ja termiä avata varhaiskasvatuksessa. Koska termi on niin vaikeaselkoinen myös tutkijoiden keskuudessa, on paljon vaadittu, että se olisi näin lyhyessä ajassa täysin omaksuttu myös kentällä. Palsan, Pekkalan ja Salomaan (2019, 44) neljästä eri määritelmästä itse termille toinen, eli monilukutaito sateenvarjoterminä pitäen sisällään eri lukutaitoja omina monilukutaidon osa-alueineen, osuisi lähimmäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatusta siitä, miten he monilukutaidon näkevät. Kuitenkin,

vaikka käsite miellettiin moniulotteiseksi ja ehkä jopa hankalaksi, tuli varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa esiin, että aihetta ajateltiin laajasti. Huomionarvoista on myös se, että vastaajat kuvailivat monilukutaitoa viestien ja tulkintojen kautta, teknologisten laitteiden kautta tapahtuvaa monilukutaidon opettelua ei itse käsitteestä keskusteltaessa tuotu ilmi. Näitä vastauksia haastateltavat kertoivat erikseen aiheesta kysyttäessä.

#### 4.1.2 Mediakriittisyys

Lasten mediakriittisyyden suhteen varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluista nousi kaksi teemaa: toden ja tarun sekoittuminen sekä huoltajien valveutuneisuus. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatus siitä, että lapsilla ei ole vielä käsitystä siitä, että kaikki mediasta kuultu ei ole totta, on linjassa tutkimuksen, jonka mukaan vain 25% nuorista omasi kriittistä lukutaitoa, löydösten kanssa (Coiro, Cosarelli, Maykel & Forzan, 2015). Myös suomalaisten 6-luokkalaisten nuorten kriittisen lukutaidon heikoksi osoittaneen tutkimuksen tulokset olivat yhtenevät varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatusten kanssa (Kiili, Leu, Marttunen, Hautala & Leppänen 2017, 552). Tutkimuksessa tuli selvästi ilmi haastateltujen huoli lasten kyvystä erottaa, mikä on totta ja mikä ei. On kuitenkin tärkeää huomioida, että tässä tutkimuksessa keskityttiin nimenomaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiin, joten tulokset eivät suoraan kerro lasten todellisista taidoista. Kuitenkin varhainen puuttuminen opettamalla monilukutaitoa jo varhaiskasvatuksessa voisi parantaa lasten kriittistä lukutaitoa pitkällä tähtäimellä. Haastateltavien vastaukset yhtyvät myös Esping-Andersenin (2002) ajatukseen siitä, että varhaiskasvatus kaventaa perheiden välisiä eroja oppimisedellytysten suhteen kompensoiden kotoa puuttuvaa tukea (Esping-Andersen 2002, 98). Vastauksissa tuli selkeästi ilmi, miten lasten mediakritiikin taidot olivat riippuvaisia varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatusten mukaan pitkälti kodin vaikutuksesta, ja että varhaiskasvatuksella on oma vastuunsa näiden asioiden opettamisessa. Viime vuosina paljon puhututtanut subjektiivinen päivähoito-oikeus, jonka mukaan jokaisella perheellä on oikeus varhaiskasvatukseen riippumatta siitä, onko

huoltaja työelämässä, vaikuttaisikin olevan myös monilukutaidon oppimisen kannalta lasten tasa-arvoa lisäävä asia. Lisäksi, jotta lähtökohdat oppimiseen koulussa olisivat samat eri taustoista tuleville lapsille, tulisi myös varhaiskasvatuksessa pystyä takaamaan tasalaatuisuus ja yhtäläinen mahdollisuus kaikille lapsille opetella näitä taitoja. Yksi tutkimuksen johtopäätöksistä onkin se, että varhaiskasvatuksen kenttä tarvitsee koulutusta monilukutaidon osalta, jotta itse käsite ja sen merkitys varhaiskasvatusikäisille saadaan avattua jolloin myös aiheen opettamista voidaan kehittää.

#### **4.1.3 Monilukutaidon opettaminen varhaiskasvatuksessa**

Monilukutaidon opettamisesta varhaiskasvatuksessa teemat olivat monimodaalinen viestintä, kokeileva asenne sekä dialogisuus. Neljäntenä, näistä erillisenä teemana nousi varhaiskasvatuksen henkilöstön valistaminen monilukutaidon opettamisen suhteen. Luukka (2013) kuvaa monimodaalisuutta siten, että monilukutaitoisella on kyky toimia tarkoituksenmukaisesti erilaisia muotokieliä sisältävien tekstien kanssa (Luukka 2013, 3-4). Varhaiskasvatuksen erityisopettajista kukaan ei käyttänyt termiä monimodaalisuus, mutta sen sisällöt tulivat vastauksissa ilmi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat aktiivisesti esiin vastauksissaan sitä, että monilukutaidossa on tärkeää käyttää eri aistikanavia, jotta löydettäisiin keino saada lapsi osalliseksi. Tämä on juuri monimodaalisuuden ytimessä, ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli käsitys sen tärkeydestä ja ehdotuksia siitä, miten asiaa voisi opettaa varhaiskasvatuksessa systemaattisesti. Vastauksista oli tulkittavissa, että he pitivät monimodaalisen viestinnän tärkeänä tavoitteena lasten osallisuuden lisäämistä. Henkilöstön valistaminen aiheesta nousi vastauksissa omana teemanaan esiin. Vaikka viime vuosina aihe onkin ollut enenemissä määrin esillä myös julkisesti, olisi tärkeää saada varhaiskasvatuksen opettajille ja muulle henkilöstölle avattua keinoja, miten monilukutaitoa voidaan opettaa järjestelmällisesti varhaiskasvatuksessa.

Leinon (2016, 52) määrittelemät kolme ulottuvuutta: tekniset tiedot ja taidot, mediatuntemus ja informaation hallinta, ovat yhdistettävissä

monilukutaidon opettamiseen liittyviin vastauksiin. Teknisten tietojen ja taitojen alle on mahdollista niputtaa vastaukset koskien kokeilevaa asennetta. Näissä vastauksissa tuotiin aktiivisesti esiin sitä, miten jo varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa voidaan tehdä itse sisältöjä, kokeilla ja tuottaa. Samaan vastauskategoriaan yhdistyy vahvasti mediatuntemus, eri medioihin tutustumalla ja itse tekemällä lisätään lasten ymmärrystä siitä, miten eri mediat toimivat ja mikä niiden funktio on. Informaation hallinta taas liittyy vahvasti dialogisuuteen, sillä monilukutaidon kannalta varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät tärkeänä kyseenalaistamista ja johtopäätösten tekemistä, lapsen itsenäisen ajattelun vahvistamista.

#### **4.1.4 Tuen tarpeisten lasten erityistarpeet monilukutaidossa**

Tuen tarpeisten lasten erityistarpeista nousi kaksi teemaa, kommunikointi sekä haittavaikutukset. Kirovan ja Jamisonin (2018) tutkimuksessa havaittiin, että kyvykkäämmät lapset voivat olla tärkeässä roolissa tukea tarvitsevien lasten monilukutaitoon liittyvissä oppimiskokemuksissa (Kirova & Jamison 2018). Tämä tukee tämän tutkimuksen löydöstä siitä, että kommunikoinnin kannalta varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitivät tärkeänä sitä, että niin koko ryhmän henkilöstö kuin lapsetkin omaksuvat vaihtoehtoisia kommunikoinnin muotoja. Varhaiskasvatuksessa toteutetaan inklusiota, jonka lähtökohtana on tukitoimien tai yksilöllisen pedagogisen ohjauksen tuomista päiväkotiryhmään (Viitala 2018, 55). Tuen tarpeisten lasten kannalta inklusio voikin toteutua kokonaisvaltaisesti vain, jos koko päiväkotiryhmän henkilöstö sitoutuu ja sitouttaa myös ryhmän lapset vuorovaikutukseen monilukutaidon keinoin. Wongin (2015) tutkimuksessaan havaitsema yhteys lasten pääsystä teknologiaan ja vanhempien asenteiden välillä on myös samalla linjalla siinä, että Varhaiskasvatuksen erityisopettajat pitävät huoltajien valistamista tärkeänä osana monilukutaitoa varhaiskasvatuksessa ja lasten elämässä (Wong 2015). Kaiken kaikkiaan median haittavaikutukset tuen tarpeisten, etenkin tiettyjen neuropsykiatrisia oireita omaavien lasten keskuudessa, aiheuttivat huolta vastaajissa. Erilaiset jumiutumiset, koukuttumiset, tunteiden hallintaan liittyvät



vaikeudet sekä faktan ja fiktion sekoittaminen miellettiin etenkin näille lapsille riskitekijäksi. Olisikin tärkeää lisätä neuropsykiatrista tietoutta varhaiskasvatuksessa ja vanhempien keskuudessa, jotta pystyttäisiin paremmin huomioimaan, miten lapsia voitaisiin tukea arjessa toimimisessa ja monilukutaidon kehittämisessä toisaalta siten, että he oppisivat käsittelemään tietoa, joka on saatavilla, ja toisaalta taas saisivat mahdollisimman suuren hyödyn monikanavaisesta viestimisestä.

## **4.2 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoittavat tekijät**

Pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta, ovat useat eri seikat tarkastelun kohteena. Haastatteluissa käytin apunani haastattelurunkoa. Hyvin puhelioiden haastateltavien kohdalla kuitenkin saattoi käydä niin, että jo ensimmäisen kysymyksen kohdalla osa vastaajista tuli vastanneeksi useampaan kysymykseen. Tämä vaikutti haastatteluihin siten, että jokaisessa haastattelussa oli hieman erilainen haastattelurunko, koska saatoin jättää kysymättä kysymyksen, johon selvästi oli tullut jo vastaus. Toisaalta taas tällä menettelytavalla vastaukset eivät tulleet kaikkiin kysymyksiin samalla kysymyksen asettelulla, joka luonnollisesti osaltaan voi ohjata vastaajia vastaamaan tietyllä tavalla. Päädyin kuitenkin tähän ratkaisuun, koska itse haastattelutilanteessa haastattelijan on hyvä sopeutua haastateltavan tahtiin, ja jatkuvat toistot olisivat voineet väsyttää haastateltavia. Teema-analyysin rajoittavana tekijänä voidaan pitää sitä, että itse metodi on hyvin joustava, joten sen päättäminen, mihin näkökulmaan aineistossa keskittyä, voi olla vaikeaa tutkijalle (Braun & Clarke 2006, 97).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan tarkastella myös aineiston kokoa. Opinnäytetöiden aineistojen kokoa ei pitäisi pitää opinnäytteiden merkittävimpänä kriteerinä, koska tavoite ei ole tilastolliset yleistyksyet vaan pikemminkin tutkitun ilmiön ymmärtäminen, jolloin enemmän merkitystä on haastateltavien asiantuntijuudella (Tuomi & Sarajarvi 2018, 98). Tämä on yksi syy, miksi päädyin haastattelemaan nimenomaan varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Ajatuksena oli juurikin se, että heillä on

asiantuntijaroolinsa myötä tutkimukseen vaadittava ymmärrys itse monilukutaidosta sekä siitä, mitä varhaiskasvatuksessa tapahtuu. Tutkimukseni viisi osallistujaa antoivat minulle riittävästi aineistoa, jotta ilmiötä on pystytty tarkastelemaan tieteellisistä lähtökohdista käsin, kuitenkin yleistettävissä tulokset eivät luonnollisesti ole.

Tutkimuksen luotettavuutta voi lisätä haastattelujen nauhoittaminen tai videoiminen. Kasvotusten tehtäviin haastatteluihin minulla ei Covid-19-tilanteen vuoksi ollut mahdollisuutta, mutta videokuvan välityksellä tehdyt haastattelut mahdollistivat vuorovaikutuksen. Tutkimuksessa yksi haastatteluista käytiin puhelimitse, jolloin mahdollisuutta tulkintoihin elekielestä ei ollut. Ei-kielellinen viestintä, kuten eleet ja ilmeet, liikkuminen sekä katsekontakti, voi antaa tutkijalle vihjeitä niistä seikoista, joihin kannattaa kiinnittää huomiota ja pyytää lisätarkennusta (Puusa 2020, 107). Jatkotutkimusta ajatellen ideaalia olisi, jos kaikki haastattelut voisi suorittaa kasvotusten, tai ainakin videoyhteydellä. Olisi myös suotavaa, että haastattelun alkuun haastattelijä juttelisi yleisesti ennen varsinaista haastattelua, mikä kannustaa haastateltavia avoimuuteen (Drabble, Trocki, Salcedo, Walker & Korcha 2016, 129). Tein juuri näin ennen haastatteluja, mahdollistaakseni sekä haastateltaville että itselleni mahdollisimman rennon ja luontevan haastattelutilanteen.

Voi olla, että haastattelun osallistumista rajoitti osaltaan tutkimuksen vaikeaselkoinen aihe. On mahdollista, että tutkimukseen osallistui varhaiskasvatuksen erityisopettajien joukosta joukko, jolle aihe on mieleisempi, kuin haastattelusta kieltäytyneille. Useat haastattelusta kieltäytyneet sanoittivat, että heillä ei ole aiheeseen mitään annettavaa. Näin ollen on mahdollista, että tuloksissa tämä näkyy laajempänä tietämyksenä sekä positiivisempänä asenteena aihetta kohtaan, kuin mikä todellisuus on varhaiskasvatuksen erityisopettajien keskuudessa. Toisaalta tässä törmäämme taas kerran laadullisen tutkimuksen peruskysymykseen eli siihen, onko tarkoitus saada yleistettäviä tuloksia vai paneutua analyysin syvyyteen (Kananen 2008, 35).

Tutkimuksen luotettavuutta voi myös heikentää se, että osa haastatelluista oli omien kontaktieni kautta hankittuja, ja osa täten minulle tuttuja tai tutun

tuttuja. Ajatusten kertominen näinkin vaikeaselkoisesta aiheesta voi olla tutulle ihmiselle hankalaa, koska omien mielipiteiden ilmaisemisessa saatetaan varoa enemmän. Myös epävarmuuden ilmaiseminen voi olla epämiellyttävää. Toisaalta tuttuus voi vaikuttaa myös siten, että kanssakäyminen on helpompaa ja myös lisää avoimuutta.

Huolimatta näistä seikoista, koen että tutkimukseni on luotettava, perustuen juurikin siihen, että tutkimuksen tavoitteena on ollut ymmärtää tutkittavien ajatuksia, ei saada aikaan yleistettäviä tuloksia. Näen, että pienestä haastateltavien joukosta huolimatta tutkimuskysymyksiini on onnistuttu saamaan tuloksia, jotka voivat palvella varhaiskasvatuksen, sekä varhaiserityiskasvatuksen kenttää.

Tutkielman kirjoittaminen on ollut itselleni mielenkiintoista, isoksi osaksi koska ilmiö on itseäni kiinnostava. Jo kandidaatin tutkielmani kirjoitin mediakasvatuksesta, aikana jolloin monilukutaidon termiä ei oltu vielä edes vakiinnutettu Suomeen. Sittenkin edellisessä työssäni varhaiskasvatuksen opettajana käytin aktiivisesti ja kokeillen TVT-laitteita saadakseni mahdollisimman monipuolisia menetelmiä lasten käyttöön ja tutustuttaakseni heidät paremmin tämän päivän maailmaan. Nyt, varhaiskasvatuksen erityisopettajana, minulle on täsmentynyt aiempaa paremmin monilukutaidon merkitys osallisuuden mahdollistajana etenkin tuen tarpeisten lasten osalta. Laadullinen tutkimus onkin parhaimmillaan tutkijan oma oppimisprosessi, jonka aikana tietämys sekä ymmärrys tutkimuksen kohteesta kasvaa (Kiviniemi 2018, 76). Tutkimus on syventänyt ymmärrystäni siitä, miten monipuolisia mahdollisuuksia ympäröivä maailma antaa erilaisten viestien lähettämiseen, vastaanottamiseen ja tulkitsemiseen. Käsite itsessään on kompleksinen, ja olisi tärkeää lisätä tietoisuutta varhaiskasvatukseen, jotta lapset oppisivat viestimään turvallisesti tässä päivässä ja tulevaisuudessa. Näin mahdollistamme jokaisen lapsen osallisuuden ja ehkäisemme mahdollista myöhempää syrjäytymistä jo varhaiskasvatuksesta käsin.

### 4.3 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita

Itselleni antoisimmaksi materiaaliksi haastatteluista nousi nimenomaan monilukutaito tuen tarpeisten lasten erityistarpeiden osalta. Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa tutkia monilukutaitoa nimenomaan tästä näkökulmasta. Tutkimusta voisi myös rajata koskemaan spesifisti haittavaikutuksia tuen tarpeisilla lapsilla, kohdejoukoksi voisi rajata esimerkiksi neuropsykiatrisen oireyhtymän omaavat lapset, jotka nousivat vastauksissa yhdeksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien huolenaiheeksi. Lisäksi kiinnostavaa olisi tehdä jatkotutkimusta lisäämällä informanteiksi esimerkiksi myös varhaiskasvatuksen opettajat. Näin olisi mahdollista kerätä tietoa enemmän kentältä, siitä mitä varhaiskasvatuksessa tapahtuu jokapäiväisessä arjessa monilukutaidon suhteen. Yksi kiinnostava tutkimuskohde olisi myös varhaiskasvatusikäisten lasten todelliset taidot monilukutaidon suhteen, tässä tutkimuksessa saimme ainoastaan käsityksen siitä, mitä ne varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemänä ovat. Jatkotutkimuksella voitaisiin lisätä ymmärrystä aiheesta ja kehittää monilukutaidon opettamista varhaiskasvatuksessa.

## LÄHTEET

- Anstey, M. & Bull, G. 2006. Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies. Kensington Gardens: Australian Literacy Educators' Association.
- Anstey, M. & Bull, G. 2018. Foundations of multiliteracies: Reading, writing and talking in the 21st Century. London: Routledge.
- Bateman, J., Wildfeuer, J. & Hiippala, T. 2017. Multimodality – Foundations, research and analysis – A problem-oriented introduction. Berliini: De Gruyter Mouton.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77-101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa
- Coiro, J., Cosarelli, C., Maykel, C. & Forzai, E. 2015. Investigating criteria that seventh graders use to evaluate the quality of online information. *Journal of Adolescent & adult literacy*. 59 (3). 287-297. DOI:10.1002/jaal.448
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. 2008. Handbook of research on new literacies. New York: Routledge.
- Drabble, L., Trocki, K., Salcedo, B., Walker, P. & Korcha, R. 2016. Conducting qualitative interviews by telephone: Lessons learned from a study of alcohol use among sexual minority and heterosexual women. *Qualitative Social Work* 15(1), 118-133. DOI: 10.1177/1473325015585613
- Erstad, O., Flewitt, R., Kümmerling, B. & Pereira, I. 2019. The emerging field of digital literacies in early childhood. Teoksessa O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer & I. Pereira (toim.). *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood*. Lontoo: Routledge, 1-17.
- Erstad, O. & Gillen, J. 2019. Theorizing digital literacy practices in early childhood. Teoksessa O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling, & I. Pereira. *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood*. Lontoo: Routledge, 31-44.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Esping-Andersen, G. 2002. Why we need a new welfare state. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P. 1985. Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language Arts*. 62 (1). National Council of Teachers of English, 15-21.
- Grönnholm, P. 2018. Mediakasvatusta ja moninaisuutta. Teoksessa M. Puska, (toim.) *Mediametkaa! Osa 10 – Mediakasvatuksen parhaat käytännöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42-47.
- Heikkilä, M. & Mannila, L. 2018. Debugging in programming as a multimodal practice in early childhood education settings. *Multimodal Technologies Interact*. 2(3) DOI:10.3390/mti2030042
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Kananen, J. 2008. *Kvali: Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70-85.
- Kiili, C., Leu, D. J., Marttunen, M., Hautala, J. & Leppänen, P. H. T. 2017. Exploring early adolescents' evaluation of academic and commercial online resources related to health. *Reading and Writing*. 31. 533-557. DOI:10.1007/s11145-017-9797-2
- Kirova, A. & Jamison, N. M. 2018. Peer scaffolding techniques and approaches in preschool children's multiliteracy practices with iPads. *Journal of Early Childhood Research*. 245-257 16 (3). DOI:10.1177/1476718X18775762

- Koivusalo-Kuusivaara 2007. Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus. Suomalaisen, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua. Helsingin yliopisto. Viestinnän laitos. Väitöstutkimus. DOI: 10138/23421
- Kupiainen, R. 2019. Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtia. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.) Monilukutaitoa oppimassa. Helsinki: Opetushallitus.
- Kupiainen, R. 2016. Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa K. Leino, & O. Kallionpää (toim.) Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 27-34.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Helsinki University Press/Palmenia.
- Leino, K. 2014. The relationship between ICT use and reading literacy. Focus on 15-year-old Finnish students in PISA studies. Väitöskirja. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research
- Leino, K. 2016. Monipuolinen verkkotekstien käyttö tukee tekstitaitoja. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 51-64.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä – Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leino, K., Rikala, J., Puhakka, E., Niilo-Rämä, M., Siren, M. & Fagerlund, J. 2019. Digiloikasta digitaitoihin. Kansainvälinen monilukutaidon ja ohjelmoinnillisen ajattelun tutkimus (ICILS2018). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat : tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kieli, koulutus ja yhteiskunta : Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti (Joulukuu). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta->

joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi (Luettu 4.11.2021.)

- Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2017. Media varhaiskasvatuksessa: tukea tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen. Helsinki: Painotalo Plus Digital.
- Manrique, A., Kozma, E., Dirani, E., da Silva, M. & Frere, A. 2016. ICTs in the classroom, multiliteracy and special education: A required interface. *Creative Education*, 07(07), 963-970, DOI:10.4236/ce.2016.77100
- Merilampi, R-S. 2014. Mediakasvatuksen perusteet. Helsinki: BTI Finland Oy.
- Mills, K. 2011. *The Multiliteracies Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mustola, M. & Koivula, M. 2017. Monilukutaito. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. Tampere: Vastapaino, 315-322.
- The New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies. *Harvard Educational Review*. 66 (1), 60.
- Palsa, L., Pekkala, L. & Salomaa, S. 2019. Monilukutaito ja mediakasvatuksen pedagogiikka. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus, 40-50.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 17-50.
- Provenzo, E. 2011. *Multiliteracies: Beyond text and the written word*. E-kirja. Information Age Publishing.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 145-156.
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 103-117.



- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 75-85.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413-426.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, J. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427-445.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Räsänen, M. 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Lahti: Aldus O.
- Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sanomalehtien Liitto. 2020.  
<https://www.sanomalehdet.fi/ajankohtaista/suomalaiset-arvioivat-omat-mediataitonsa-selkeasti-paremmiksi-kuin-muiden/> (Luettu 20.10.2020.)
- Sintonen, S. & Kumpulainen, K. 2017. Monilukutaito moninaisuutena, toimintana ja osallisuutena. AV-Arkki.  
<https://mediataidekasvattaa.fi/oppimateriaalit/mita-tarkoittaa/artikkeli-sara-sintonen-ja-kristiina-kumpulainen-monilukutaito-moninaisuutena-toimintana-ja-osallisuutena/> (Luettu 20.10.2020.)
- Sintonen, S. 2018. Lintu lensi oksalle, lauloi niitä näitä. Monilukutaito mediakasvatuksessa. Teoksessa M. Puska (toim.) Mediametkaa! Osa 10 – Mediakasvatuksen parhaat käytännöt. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-19.
- Skinnari, K., & Nikula, T. 2017. Teachers' perceptions on the changing role of language in the curriculum. *European Journal of Applied Linguistics*, 5 (2), 223-244. DOI:10.1515/eujal-2017-0005

- Suoninen, Annikka. 2014. Lasten mediabarometri 2013. 0-8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- TENK-eettisyys. 2019. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf) (Luettu 18.10.2021.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uud. laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Yelland, N., Harrison, C., O'Rourke, M. & Lee, L. 2008. Rethinking learning in early childhood education. E-kirja. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Varhaiskasvatuslaki. 2018. 30§ - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm45237816450064> (Luettu 7.11.2021.)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehkoo, J. 2020. Et ole niin hyvä tunnistamaan feikkejä kuin luulet. Teoksessa S. Auvinen (toim.) Mitä tapahtuu huomenna lukemiselle? Helsinki: WSOY, 94-103.
- Wong, S. 2015. Mobile digital devices and preschoolers' home multiliteracy practices. *Language and Literacy*, 17 (2). DOI:10.20360/G2CP49
- Xie, H., Peng, J. Qin, M., Huang, X., Tian, F. & Zhou, Z. 2018. Can touchscreen devices be used to facilitate young children's learning? A meta-analysis of touchscreen learning effect. *Frontiers in Psychology*. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02580

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei!

Olen varhaiserityiskasvatuksen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja kirjoitan pro gradu -tutkielmaani aiheesta monilukutaito. Tavoitteena on saada tietoa monilukutaidon asemasta päiväkodeissa sekä lasten taidoista varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemänä. Haastattelut toteutetaan kesällä 2021 Teamsin välityksellä tai kasvotusten ja haastattelujen kesto tulee olemaan noin 45 minuuttia.

Haastattelut nauhoitetaan ja vastauksia käsitellään tietosuojalain käytäntöjen mukaisesti ja ainoastaan tutkielman toteuttajan sekä ohjaajan toimesta. Haastateltavia ei nimetä, eikä yksittäistä vastaajaa pysty identifioimaan tutkimuksen tuloksia kuvaavasta opinnäytetyöstä. Ohjaajanani toimii professori Miika Marttunen Jyväskylän Yliopistosta.

Annan mielelläni lisätietoja aiheesta, kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Johanna Koskinen

Liite 2. Haastattelurunko.

### **Varhaiskasvatuksen erityisopettajien taustatiedot**

Ikä?

Työnkuva?

### **Asenteet/ajatukset**

Mitä ajatuksia monilukutaito sinussa herättää? Mitä käsityksiä sinulla on monilukutaidosta?

Minkälaisena koet tänä päivänä varhaiskasvatuksen asenneilmapiirin monilukutaidon opettamista kohtaan?

(Koetko itse monilukutaidon tärkeäksi varhaiskasvatuksessa?)

Miten varhaiskasvatuksessa tuetaan lapsia monilukutaidossa? Entä miten mielestäsi pitäisi tukea?

(Miten monilukutaito näkyy varhaiskasvatusikäisten lasten toiminnassa?)

(Koetko lukutaitojen muuttuneen viime vuosina? Miten?)

(Millaisena koet varhaiskasvatuksen vastuun monilukutaitoon liittyvissä taidoissa ja niiden opettelussa?)

### **Tekniset tiedot ja taidot**

Mitkä käytännön taidot ovat mielestäsi varhaiskasvatusikäisille lapsille merkityksellisiä monilukutaitoa ajatellen?

Miten tuet lapsia ja ryhmien kasvattajia näissä taidoissa?

Entä mitä etuja tai haittoja näet tieto- ja viestintäteknologian käytössä?

Millaiseen lukitaitoihin rinnastettavaan toimintaan alle kouluikäiset lapset ovat mielestäsi kykeneviä?

(Koetko, että työnantajasi on tarjonnut riittävästi koulutusta näiden taitojen vahvistamiseen?)

### **Mediatuntemus**

Ohjaatko työssäsi lasten kanssa työskenteleviä varhaiskasvatuksen ammattilaisia käyttämään eri medioita?

Entä lapsia? Käytätkö esimerkiksi sovelluksia ym? Mitä?

Millaiset tekniset taidot lapsilla näiden käyttämisessä on?

Näetkö, että mediatuntemus vaikuttaa lasten sosiaalisiin suhteisiin? Miten?

(Miten lasten mielenkiinnon kohteet median osalta näkyvät varhaiskasvatuksessa?)

### **Informaation hallinta**

Osaavatko lapset mielestäsi käyttää ja arvioida tietoa?

(Millaisia tekstejä tai kuvia varhaiskasvatusikäisten tulisi mielestäsi osata lukea ja tulkita? Entä tuottaa?)

Millaisia kokemuksia sinulla on median käytön lisääntymisestä varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa?

Oletko ohjannut työssäsi vanhempia kasvatusyössä näiden asioiden suhteen?

Ovatko lapset mielestäsi mediakriittisiä? Miten tämä näkyy?

Miten varhaiskasvatuksessa voidaan kasvattaa lapsia mediakritiikkiin?

### **Varhaiserityiskasvatus**

Näetkö eroa siinä, mikä on median vaikutus tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevilla lapsilla, verrattuna muihin lapsiin? Miten tämä mahdollinen ero näkyy?

(Näetkö eroa siinä, mitä eroa monilukutaidon pedagogiikalla on tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevilla lapsilla, verrattuna muihin lapsiin?)

Entä onko median käytön tai mediakritiikin taidoissa mahdollista eroa?

Millaisia erityistarpeita tuen lapsilla on vai onko? Tuleeko heidän kanssaan huomioida jotain erityisesti median ja monilukutaidon suhteen?

Näetkö, että monilukutaidosta voisi olla hyötyä tuen tarpeisen lapsen arjessa? /millaisia hyötyjä näet?



### Liite 3. Tietosuojailmoitus.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

3.6.2021

*Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)*

**1. Tutkimuksessa Varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä monilukutaidosta varhaiskasvatuksessa (Johanna Koskinen) käsiteltävät henkilötiedot**

Tutkimuksessa Sinua haastatellaan ja haastattelu nauhoitetaan. Tutkimuksessa kerätään tietoja iästäsi, työkokemuksestasi sekä työnkuvastasi.

Tämä tietosuojailmoitus on toimitettu sähköpostilla tutkimukseen osallistuville.

**2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa**

Tutkittavan suostumus (EU 679/2016 6.1 a)

**Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle**

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

**Henkilötietojen suojaaminen**

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

**Tunnistettavuuden poistaminen**

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

**Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan**

- käyttäjätunnuksella  salasanalla  käytön rekisteröinnillä  kulunvalvonnalla  
(fyysinen tila)  
 muulla tavoin, miten:

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

- Kyllä  Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

### **Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen**

- Tutkimusrekisteri hävitetään (31.12.2021 mennessä)

### **Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät**

Rekisterinpitäjä on se, joka yksin tai yhdessä toisten kanssa määrittelee henkilötietojen käsittelyn tavoitteet ja keinot organisaatio(t) tai henkilö(t) sekä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta.

**Yleensä rekisterinpitäjä on joku vaihtoehdoista a, b, c tai d.**

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. Vaihde (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894-7. **Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava: [tietosuoja\(at\)jyu.fi](mailto:tietosuoja(at)jyu.fi), puh. 040 805 3297.**

**Tutkimuksen vastuullinen johtaja:** Miika Marttunen, s-posti: [miika.marttunen@jyu.fi](mailto:miika.marttunen@jyu.fi), työosoite: Ruusuapuisto, Alvar Aallon katu 9, 40014 Jyväskylä

**Tutkimuksen suorittajat:** Johanna Koskinen, s-posti: [johanna.e.koskinen@student.jyu.fi](mailto:johanna.e.koskinen@student.jyu.fi)

### **Rekisteröidyn oikeudet**

#### Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

#### Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

#### Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.



Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

***[Poista, "Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen" jos käsittelyn oikeudellinen peruste ei ole suostumus]***Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

***[Poista, "Vastustamisoikeus" jos käsittelyn oikeudellinen peruste on suostumus]***Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

[Poista/korvaa tarvittaessa tutkijan/muun tahon tiedoilla, jos JYU ei ole rekisterinpitäjä tai käsittelijä]

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilyistä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojaa-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>



## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

### **SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN**

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä monilukutaidosta varhaiskasvatuksessa (Johanna Koskinen).

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä henkilötietojeni käsittelystä.

- Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Johanna Koskinen.
- Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

- Minulla on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.
- Voin myös milloin tahansa peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen.

#### **Erittely:**

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan kohtiin, joiden kohdalla olen merkinnyt kohdan "Kyllä". Jos en ole merkinnyt jotakin kohtaa, se tarkoittaa, että en anna lupaa henkilötietojeni käyttämiseen kyseiseen tarkoitukseen. Voin silti osallistua tutkimukseen.

---

*Allekirjoitus*

---

*Päiväys*

---

*Nimen selvennys*

***Suostumus vastaanotettu (pvm)***

---

*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus*

---

*Nimen selvennys*

Alkuperäinen allekirjoitettu suostumus jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.



Liite 5. Tiedote tutkimuksesta.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEELLINEN  
TIEDEKUNTA

3.6.2021

## TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

### Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä monilukutaidosta  
varhaiskasvatuksessa (Johanna Koskinen)  
Rekisterinpitäjä: Jyväskylän yliopisto

### Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä monilukutaidosta varhaiskasvatuksessa. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä (tietosuojailmoitus).

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska toimit varhaiskasvatuksen erityisopettajana.

Mukaan pyydetään yhteensä 10 tutkittavaa, jotka ovat iältään 25-65-vuotiaita.

### Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit milloin tahansa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen. Kieltäytymisestä tai keskeyttämisestä ei aiheudu sinulle kielteisiä seuraamuksia.

### Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutetaan Teams-haastatteluna, johon aikaa menee noin 45 minuuttia.

### Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epä mukavuudet

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

#### **Tutkimuksen kustannukset ja rahoitus**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle kustannuksia.

#### **Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset**

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

Tutkittavia ei pysty tunnistamaan tutkimustuloksista tai julkaisuista.

#### **Tutkittavien vakuutusturva**

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamma, johon on annettu lääkärihoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisen syntymisestä. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

#### **Lisätietojen antajan yhteystiedot**

Lisätietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta voi kysyä Jyväskylän Yliopiston professori Miika Marttuselta, e-mail: miika.marttunen@jyu.fi